

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Jakeline Alencar Andrade

**Ética docente:
estudo sobre o juízo moral do professor**

Porto Alegre
2008

Jakeline Alencar Andrade

**Ética docente:
estudo sobre o juízo moral do professor**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Rosa Maria Filipozzi
Martini

Porto Alegre
2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

A553e Andrade, Jakeline Alencar

Ética docente: estudo sobre o juízo moral do professor [manuscrito] / Jakeline Alencar Andrade; orientadora: Rosa Maria Filipozzi Martini. - Porto Alegre, 2008.

183 f. + Anexos.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor - Ética - Prática pedagógica. 2. Cotidiano escolar. 3. Epistemologia genética. 4. Piaget, Jean. I. Martini, Rosa Maria Filipozzi. II. Título.

CDU: 371.124

Bibliotecária : Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB 10/939

Jakeline Alencar Andrade

**Ética docente:
estudo sobre o juízo moral do professor**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em dia 16 de junho de 2008.

Profa. Dra Rosa Maria Filipozzi Martini - Orientadora

Prof. Dr. Fernando Becker (UFRGS)

Profa. Dra. Darli Collares (UFRGS)

Profa. Dra. MariaTeresa Ceron Trevisol (UNOESC)

Gustavo, Isadora e Sofia

Tenho em vocês minha maior expressão de fé e de reciprocidade.

Agradecimentos

É preciso dar o crédito às pessoas ou instituições que tornaram este trabalho possível.

À minha amada família que renova a cada dia a fé que tenho nas pessoas.

À minha orientadora, Rosa Martini, pela bravura com que enfrenta e reflete sobre seu cotidiano docente e pelo acolhimento de minha proposta sempre com críticas positivas aliadas ao respeito pelo meu trabalho.

À amiga Tania Beatriz Iwazsko Marques pela interlocução produtiva, revisão do texto final e sugestões pertinentes.

Às amigas Graciela Rodrigues e Roberta Neves pelo auxílio com as versões em espanhol e inglês do resumo.

Ao professor Lino de Macedo que inspirou, de alguma forma, minhas reflexões.

Aos membros da banca: Fernando Becker, eterno mestre, por continuar contribuindo para a qualidade das minhas produções. Darli Colares pela disposição e seriedade que sempre se faz presente e, pela terceira vez, contribui na qualificação de minha carreira acadêmica. MariaTeresa Ceron Trevisol pela competência e pela boa vontade com que aceitou fazer parte da banca.

Aos professores sujeitos desta pesquisa pelo aceite e disponibilidade para as entrevistas. Sem tal colaboração, este estudo não seria possível.

A todos os funcionários e colaboradores do PPGEdU pela estrutura, carinho e apoio que sempre encontrei durante toda a realização deste trabalho.

A CAPES pelo apoio financeiro que me permitiu maior dedicação ao doutorado.

RESUMO

ANDRADE, Jakeline Alencar. **Ética Docente**: estudo sobre o juízo moral do professor. - Porto Alegre, 2008. 183 f. + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

O presente estudo sobre ética docente consiste na análise descritiva e interpretativa da apropriação do cotidiano escolar através de reflexão e tomada de consciência dos professores sobre o dever ser da profissão e de como esse processo se constitui um instrumento de expansão de si próprio. Destacamos nos estudos da Epistemologia Genética piagetiana a importância da qualidade das relações interpessoais para o desenvolvimento geral do sujeito e, em particular, das tendências heterônomas e autônomas que regem a os juízos e as ações humanas e nos direcionam, através de sucessivas apropriações do cotidiano, à ética. A pesquisa empírica consiste em entrevistas junto aos professores onde apresentamos situações que instigam a pensar sobre os princípios que regem a educação, os métodos empregados, os valores e virtudes cultivados na profissão e a construção de valores dentro e fora da escola. A análise das falas dos professores nos fornece um retrato da ética que se revela em três faces do discurso docente: a desinformação ou desinteresse pelo cotidiano escolar, igualando o professor ao senso comum pela falta de reflexão sobre sua prática; o domínio da informação e atualização docente, porém também destituída de uma ação reflexiva para apropriação desse conhecimento; e a elaboração de uma perspectiva de ação docente que alia informação, apropriação e transformação do discurso pedagógico numa proposta de ação coerente com o juízo emitido. Ao descrevermos a ética docente e afirmarmos um plano ético na educação, reconhecemos no processo de apropriação do cotidiano das práticas escolares e de tomada de consciência condição necessária para o entendimento do sentido do “dever ser” da educação e compreendemos a profissão docente enquanto compromisso com a convivência solidária e com o direito humano à expansão.

Palavras-chave: **1. Professor - Ética - Prática pedagógica. 2. Cotidiano escolar. 3. Epistemologia genética. 4. Piaget, Jean.**

RESUMEN

ANDRADE, Jakeline Alencar. **Ética Docente**: estudo sobre o juízo moral do professor. - Porto Alegre, 2008. 183 f. + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

El presente estudio sobre ética docente consiste en el análisis descriptiva e interpretativa de la apropiación del cotidiano escolar por medio de la reflexión y de la concientización de los profesores acerca del deber ser de la profesión y de como ese proceso se constituye un instrumento de expansión de sí mismo. Destacamos en los estudios de Epistemología Genética de Piaget la importancia de la calidad de las relaciones interpersonales para el desarrollo general del sujeto y, en particular, de las tendencias heterogéneas y autónomas que guían a los juicios y las acciones humanas y no dirigen, mediante apropiaciones del cotidiano, hacia la ética. La investigación empírica consiste en entrevistas con profesores donde presentamos situaciones que instigan a pensar sobre los principios que gobiernan la educación, los métodos utilizados, los valores y virtudes formados en la profesión y en la construcción de valores dentro y fuera de la escuela. El análisis de las encuestas a los profesores nos provee un cuadro de la ética que se muestra en tres fases del discurso docente: la desinformación o desinterés por el cotidiano escolar, igualando el profesor al sentido común por la falta de reflexión sobre su práctica; el dominio de la información y actualización docente, sin embargo también privada de una acción reflexiva para la apropiación de ese conocimiento; y la elaboración de una perspectiva de acción docente que une información, apropiación y transformación del discurso pedagógico en una propuesta de acción coherente con el juicio emitido. Al describir la ética docente y afirmamos un plan ético en la educación, reconocemos en el proceso de apropiación del cotidiano de las prácticas escolares y de toma de conciencia condición necesaria para el entendimiento del sentido del "deber ser" de la educación y comprendemos la profesión docente como compromiso con la convivencia solidaria y con el derecho humano para la expansión.

Palabras-clave: **1. Profesor - Ética - La Práctica pedagógica. 2. Diario de la escuela. 3. Epistemología genética. 4. Piaget, Jean.**

ABSTRACT

ANDRADE, Jakeline Alencar. **Ética Docente**: estudo sobre o juízo moral do professor. - Porto Alegre, 2008. 183 f. + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

This study of ethics applied to teaching consists in a descriptive and interpretative analysis of the common practice in schools through the teachers' reflective practice and awareness. These two aspects are seen as tools to expand their knowledge of themselves. We give emphasis to the genetic epistemology of Jean Piaget and the importance of quality in interpersonal relationships for the general development of the person. We deal, in particular, with the heteronomy and autonomy aspects of such relationships, which guide our reasoning and actions, through successive attempts to apply ethic values in our daily lives. The practical element of this research consists of interviews with teachers where they discuss situations that instigate the reflection about the principles involved in education, applied methods, values and virtues highly regarded in the teaching profession and the propagation of such values inside and outside the school environment. The analysis of these interviews will provide us with a clear picture of the ethics present in the pedagogical discourse in three phases: a) lack of information or interest in the daily practice in schools which reveals that teachers are regarded as bearers of common sense due to their inability to reflect upon their practice; b) the domain of information in education and the training of teachers that are void of reflective practice, thus do not allow them to acquire and expand knowledge in their specific areas; c) and the ability to develop a practice that brings together information, empowerment and transformation of the pedagogical discourse and a proposal of action coherent with ethic values. When we describe teaching practice and advocate an ethical plan in education, we recognise that the process to understand the daily practice in education and the awareness that this might raise is fundamental to understand what education is about and we see the teaching work as an commitment with solicitous coexistence and the human rights to self-expansion.

Key words: **1. Professor - Ethics - pedagogical practice. 2. Daily school. 3. Genetic epistemology. 4. Piaget, Jean.**

Sumário

RESUMO	VII
RESUMEN	VIII
ABSTRACT	IX
Introdução.....	12
Parte I.....	19
1. A Epistemologia Genética de Jean Piaget.....	22
1.1. A interação e o social piagetiano.....	28
1.2. O estudo da moral e das relações interindividuais.....	38
2. Sobre moral e ética.....	48
3. Pensar os planos moral e ético na educação.....	59
3.1. O cotidiano da educação.....	62
Parte II.....	68
4. Estudo sobre o juízo moral dos professores.....	71
4.1. Os princípios morais.....	81
4.1.1. O propósito da escola.....	87
4.1.2. Diante dos fins da educação, o que a escola deve ensinar?.....	90
4.2. Os meios empregados (mecanismos).....	95
4.2.1. Como ensinar valores e conteúdos ao mesmo tempo?.....	97
4.2.2. Validade dos métodos para a aprendizagem dos alunos.....	101
4.2.3. Avaliação da aprendizagem de conteúdos.....	104
4.2.4. Avaliação da aprendizagem de valores.....	107
4.3. Valores e virtudes da docência (ética de mínimos).....	110
4.3.1. Tomada de decisão sobre intercorrência na escola.....	111
4.3.2. Tomada de decisão sobre intercorrências ou fatores extra-escolares.....	114
4.3.3. Contra argumento.....	117

4.4. Exigências e valores próprios à educação.....	121
4.4.1. A autoridade docente	122
4.4.2. Lealdade entre colegas	126
4.4.3. As regras na escola	130
4.4.3.1. As regras na sala de aula.....	135
4.5. Construção de valores	139
4.5.1. Por que os pais perdem o controle sobre os filhos?	141
4.5.2. Qual a responsabilidade da escola na construção de valores?.....	146
Parte III.....	150
5. Retratos de uma ética docente.....	151
Conclusões.....	169
Referências.....	182
Anexos	188

Introdução

Dentre as profissões da atualidade não há, talvez, maior emergência de uma ética que a do profissional da educação. Não um código de ética, não há necessidade de padronizar nem muito menos de regularizar a educação. Esta tarefa é inerente aos códigos e leis da educação e, mesmo assim, consistem em parâmetros que, muitas vezes, indicam um caminho a seguir, mas este é um caminho que se faz no próprio caminhar.

Trata-se de uma reflexão docente sobre a ação docente. Uma prática de reflexão sobre as atitudes e os valores que permeiam a educação. O que pensam os professores? Como agem os professores? O que julgam ser o bem da educação? Como interagem professores e alunos? Como enfrentam os dilemas cotidianos do ensinar?

Não é novidade a crise educacional e o mal estar da profissão docente. A literatura educacional já aponta, desde o escolanovismo, uma mudança de paradigma que engloba tanto o descontentamento dos profissionais quanto à necessidade constante de repensar a profissão. Autores como Aquino, La Taille e Macedo já trataram das relações entre professores e alunos, da crise de autoridade, da coerção e do autoritarismo como instrumento de trabalho, da indisciplina.

Trata-se de um debate corrente e presente na maioria das pesquisas educacionais: a violência nas escolas, o papel do professor, relações interpessoais, autoridade *versus* autoritarismo, tradicional *versus* construtivismo, forma e conteúdo. E todo esse debate sugere tanto uma mudança nas relações educacionais como uma tomada de consciência dessa mudança. Há uma concepção de educação sempre presente em qualquer discurso educacional, no entanto, procuramos mais que um discurso.

Buscamos uma reflexão do próprio professor sobre sua prática e sobre seus valores enquanto profissional.

Faz-se necessária a busca de uma identidade ética docente através das vozes reflexivas dos próprios professores. Porque essa profissão exige um refazer constante e diário, exige também a apropriação de suas práticas não apenas como instrumento pedagógico, mas como a elaboração de uma consciência moral do seu papel enquanto profissional da educação que emana de uma concepção moral, conscientemente ou não, ao relacionar-se com o outro, neste caso, o aluno.

A conscientização, já instigada em vários escritos de Paulo Freire, se volta para a prática moral que perseguiremos neste trabalho, ou seja, buscamos a ética docente enquanto uma reflexão sobre a ação moral e a responsabilidade de educar moralmente. Porque descrever um código de ética inerente à profissão docente é relativamente fácil se partirmos de um estudo sobre leis, regimentos e toda a variedade de documentos e estudos que temos à disposição sobre tal assunto. Assim, se nos debruçarmos sobre os fins da educação, teremos muitas formulações e até um elenco de competências que figuram os “conhecimentos, habilidades e atitudes” (vide Perrenoud) que já fazem parte do discurso institucional da maioria das escolas:

- "criar, planejar, realizar, gerir, avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos";
- "manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos";
- "analisar, produzir e utilizar materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações".
- capacidade de observar, analisar, tirar proveito das experiências;

- organizar as idéias, debater, pesquisar, questionar-se
- respeito à diversidade cultural, econômica e social;
- trabalhar com a pluralidade;
- mediar o conhecimento acumulado e o interesse e a necessidade do aluno;
- ter uma postura que reflete uma concepção do conhecimento;
- exercer domínio sobre os conhecimentos que se propõe a ensinar;
- utilização de uma metodologia adequada à concepção de ensino-aprendizagem;
- avaliar de acordo com a metodologia empregada na sala de aula;
- capacidade de lidar com adversidades, etc.

Teríamos, sem dúvida, competências suficientes para elaboração de um manual ou um código de ética da profissão docente, descrevendo nos mínimos detalhes cada ação, reação e consequência dos atos praticados em sala de aula.

No entanto, se manuais e códigos fossem suficientes para uma mudança real ou uma tomada de consciência sobre nossa prática, teríamos também de concordar com o ensino bancário como forma ideal de aprendizagem, o que não é o caso. Acreditamos na aprendizagem enquanto apropriação de conhecimento, formação de estruturas baseadas em sucessivas construções e tomadas de consciência sobre o objeto.

Dessa forma, a urgência de uma ética docente prescinde de mais uma regulação extra docente porque trata-se de um exercício que pode e deve fazer parte do cotidiano dessa profissão: refletir sobre sua prática e, principalmente, sobre sua ação moral.

É fato que o professor sempre expressa, explícita e implicitamente, sua concepção de educação. Assim, se, para ele, ensinar é transmissão de

conhecimento, sua ação em sala de aula será diretiva e expositiva, centrada no repasse dos conteúdos curriculares. Mas se ensinar é propiciar condições para que o indivíduo se desenvolva exponencialmente, a ação centra-se na busca de soluções para problemas e no desenvolvimento dessa capacidade pelos alunos.

Do mesmo modo, as relações travadas no cotidiano escolar expressam uma teoria moral subjacente à prática docente. Quando o professor toma decisões, aproxima-se ou afasta-se dos alunos, discute e argumenta no seu ambiente de trabalho; quando se guia por conceitos ou normas, reflete antes de agir ou refaz seu pensamento diante de argumentos; quando busca informações que sustentem suas argumentações; existe uma ética – consciente ou não – que sustenta essa prática e se faz presente nas suas ações. Nosso trabalho é buscá-la, identificá-la nas ações e nos mínimos comuns encontrados entre as diversas práticas e profissionais do ensino.

Essa busca de uma ética docente parte do princípio de que o professor é um sujeito moral e, como tal, busca para si uma ampliação de vida que supere o simples agir de acordo com regras e valores promulgados pelo ambiente escolar. Entendemos como um pensamento ético aquele que se debruça sobre o cotidiano, que questiona e busca a superação de sua ação, elaborando formas de expandi-la.

A variedade e quantidade de estudos sobre a moralidade, valores, virtudes, limites, autonomia, indisciplina, e sua repercussão na cena educacional nos aponta a necessidade de uma discussão aprofundada sobre a ética docente. Mas não encontramos, numa vasta busca virtual e em levantamento bibliográfico, estudos que tratassem especificamente do juízo moral do professor.

Aquino (1998) discute o conceito de autoridade na escola e a crise de autoridade docente, descrevendo a violência implícita nos atos da escola e seu inevitável papel de transmissora cultural. Segundo o autor, a ética docente consiste mesmo numa superação da visão de princípios e fins da ação docente que não implica diretamente a dimensão teórica da ação (os conteúdos) nem a

dimensão metodológica (procedimentos), mas antes os transpõe e, ao mesmo tempo, lhes dá sustentação.

Para Meksenas (2004), o fato de compreendermos os professores como pessoas morais, não significa que tenham postura ética em todo momento. A postura ética constitui-se na capacidade do questionamento da moralidade. O autor utiliza-se de um dilema para exemplificar e diferenciar uma ação moral e uma ação ética do professor. Na primeira, o professor se mantém fiel a uma escolha considerada correta e valorizada pela sociedade, enquanto na segunda, o professor se pergunta sobre seu agir e da validade de um aspecto moral.

Segundo Nava (2001), a discussão sobre a ética docente requer uma significação moral das ações docentes dentro da sala de aula enquanto um projeto mais que necessário para a tomada de uma posição moral a respeito de si mesmo e de seus estudantes. Tal reflexão incluiria três questões: “que devo fazer em aula?”; “que posso fazer por meus alunos?” e “que me é permitido fazer?”.

Ao se fazer tais perguntas, o professor abre-se à possibilidade de uma tomada de consciência de seu fazer moral. Ou seja, questiona o seu papel enquanto professor ou o alcance de suas ações em sala de aula; sobre a qualidade de suas relações com o outro (o aluno, neste caso) e, principalmente, sobre a validade de suas ações neste contexto educativo.

Tal exercício, convenhamos, não é fácil nem muito menos faz parte do cotidiano docente. Mas já faz parte de estudos sobre a moral e a ética abordados sob o prisma da reflexão e análise da realidade educacional no Brasil e no mundo. Sobre o prisma das relações entre professores e alunos; da rapidez das informações e do impacto da internet sobre as relações pessoais na escola; da indisciplina em sala de aula; da crise de valores da sociedade pós-moderna...

O que faz falta, na verdade, é uma ética subjacente ao trabalho docente. Mais que um estudo especulativo, buscamos uma descrição entranhada no

juízo moral emitido pelos próprios docentes sobre o seu cotidiano, sobre suas relações com os alunos, sobre seus valores, sobre sua ação moral.

Essa é a proposta desta tese e a seguir apresentamos os caminhos que traçamos para alcançá-la.

A primeira parte deste trabalho consiste em nosso caminho teórico. O primeiro passo foi dado com a Epistemologia Genética piagetiana. Com o sujeito epistemológico, descobrimos um sujeito em constante interação com o ambiente e com o outro. Na relação com o outro, esse sujeito se constitui moralmente. E através do juízo moral da criança descrevemos a qualidade das relações entre sujeitos e a existência de duas realidades morais: heterônoma e autônoma. Trata-se do nosso primeiro capítulo.

Mas a epistemologia não pretendia dar conta de uma discussão sobre a moralidade, apenas entender como chegamos a concebê-la. E pensar a moralidade é, principalmente, voltar-nos para dois grandes questionamentos: “como devo viver?” e “que vida quero viver?”. A primeira pergunta corresponde ao domínio da moral e contempla as ações que se referem a viver de acordo com os costumes e normas de sua cultura. Já a ética se reserva o questionamento dos costumes e se insere num plano de reflexão e expansão do sujeito. Essa é a tônica do segundo capítulo.

O próximo passo foi pensar a moralidade do ponto de vista do cotidiano educacional. Procuramos estabelecer nas práticas e na realidade escolar o que constitui problemas e situações sobre as quais pudéssemos estabelecer um instrumento de pesquisa e levar adiante uma conversa sobre moral e ética na escola. Assim se constitui o terceiro capítulo: a preparação para entrarmos no cotidiano docente.

Chegamos então à segunda parte do trabalho com um caminho teórico mais consistente e nos debruçamos na descrição metodológica da pesquisa. Discutimos as circunstâncias e o referencial teórico para a elaboração das situações de entrevista. Relatamos as dificuldades práticas de contatar, marcar os encontros e transcrever as falas dos professores.

Apresentamos as falas dos professores agrupadas de acordo com as situações de entrevista e com a reflexão docente sobre seu fazer moral na escola. Perseguimos o discurso docente nos passos de uma ética aplicada à educação e procuramos apresentar um retrato que configure a ética docente. Assim, temos o quarto capítulo dedicado ao juízo moral docente sobre os princípios da educação, os métodos ou meios da educação, os valores e virtudes da docência, as exigências e valores próprios à educação e sobre a construção de valores na sociedade.

Por fim, procuramos descrever a ética docente edificada nos discursos presentes na escola e na fala dos professores, mas nos detivemos, principalmente, na análise da apropriação e tomada de consciência do cotidiano escolar e inferimos uma ética docente que se caracteriza pela busca de expansão de ser do próprio professor.

Parte I

É difícil conversar sobre moral e ética quando nos encontramos num ambiente acadêmico elaborando uma tese de doutorado. No entanto, como veremos, nossa pesquisa consistiu mesmo numa conversa com os professores e pretendemos aqui tão somente elaborar nosso percurso, ou seja, como ao longo de pelo menos quatorze anos de vida profissional e acadêmica, desde a graduação até o doutorado, nos foi possível elaborar uma conversa com os professores através de situações do cotidiano escolar sem uma abordagem direta da ética e da moral na escola.

Discutir a moralidade é acompanhar o próprio percurso da humanidade. É possível que a tomada de consciência do outro tenha sido, e ainda seja, um dos nossos maiores desafios. E pensar nossa ação em comunhão com esse outro tem sido uma das mais antigas preocupações da filosofia. Mas não é somente através dela que discutiremos a moral, falaremos aqui muito mais desta tomada de consciência, do pensar minha ação a partir da existência do outro. Essa, sim, justifica toda nossa reflexão, ao longo da própria história da filosofia, sobre nossa ação no e com o mundo. Porque pensar nossa ação envolve a consciência de que não estamos, nem vivemos sozinhos.

“Como devo agir?” A primeira grande questão da moral se refere à convivência humana e se insere no grupo de perguntas mais imediatas e mais urgentes da vida cotidiana em comum, consiste no domínio das regras e deveres. Já ao nos perguntarmos “que vida quero viver?”, propomos uma reflexão sobre esta convivência e, até, uma escolha, um querer viver de acordo com o que se considera o bem. Um caminho nos leva ao estabelecimento de regras e das leis em geral, da obrigatoriedade e do dever. O outro nos leva à reflexão e à definição de uma vida boa, da tomada de consciência e reflexão sobre essa convivência. As duas perguntas ocupam ora o centro ora a periferia da filosofia moral há séculos, dividindo as teorias e os filósofos de acordo com a maior centralidade no dever ou na busca da felicidade e nos diversos conceitos que cada uma assume em “escolas” e tempos diferentes.

Sem nos atermos às diversas escolas e teorias éticas, procuramos entender a moralidade a partir de um sujeito em interação com outro e com o meio. Essa é a grande contribuição da Epistemologia Genética para o estudo

da moral. Mas a essa interação é preciso fazer corresponder uma reflexão ética que nos auxilie na busca de uma ética do sujeito e sua realidade, nesse caso, uma ética docente.

Descrever uma ética docente exige considerar pelo menos três pontos de apoio: o universo das relações interpessoais que constitui a moral humana, as reflexões e teorias éticas a partir da moralidade e, finalmente, um extrato do universo docente em questão.

Nossa primeira e mais longa caminhada descreve o estudo da moral dentro da Epistemologia Genética de Jean Piaget, o qual, como Kant, buscava compreender, através do estudo do juízo moral, da qualidade das relações interpessoais e, principalmente, da interação, as razões da ação moral. E se, para Piaget, o estudo da moral constituiu, segundo Freitas (2003), um projeto inacabado, tão pouco consistiu numa empreitada improdutivo por esclarecer os processos de construção do sujeito moral e abrir caminho aos estudos da psicologia da moral.

Mas os processos psicológicos descritos pela Epistemologia Genética esbarram no próprio sujeito, por mais universal que seja a abordagem piagetiana, ela não nos fornece uma reflexão sobre a moralidade, não nos esclarece sobre a ética: uma reflexão moral enquanto humanidade. Esse é o percurso das teorias éticas desde Aristóteles até Kant e deste aos pensadores atuais. E a nossa incursão nessa reflexão tem como objetivo apenas situar um sujeito moral na própria moralidade. Para isso, buscamos eleger um conceito e uma diferenciação de moral e de ética sobre os quais podemos nos guiar, situando alguns filósofos e teorias éticas que corroboram em nossa descrição de uma ética docente.

1. A Epistemologia Genética de Jean Piaget

O estudo da ética docente é fruto de nossas inquietações iniciais que se referem à ação do homem no mundo, sobre como se desenvolve a moralidade humana e como a escola se insere neste contexto.

As respostas buscadas pela filosofia, sociologia e psicologia para a moralidade humana sugerem ou a razão ou a sociedade/meio, ou ainda a interação desses dois fatores, como a principal responsável pela tomada de decisão. Há movimentos de ida e volta ora para a racionalidade humana ora para a sociedade: é a busca da responsabilidade de ação na razão interior do indivíduo ou no seio dos próprios costumes. Sem pretender encontrar uma resposta definitiva, aposto na interação desses fatores e na interdisciplinaridade para continuar a busca de respostas sobre a moralidade.

É na Epistemologia Genética que buscamos fundamentar nossa posição. Ela ensaia uma resposta para a moralidade humana descrevendo, em linhas gerais, o pensamento infantil sobre algumas questões morais, como a mentira, o roubo e a justiça. Descreve a oscilação entre duas morais na criança, uma heterônoma, orientada pelo exterior, e uma autônoma, que se orienta pela reflexão pessoal; tal descrição busca explicar ainda a influência do social e do próprio desenvolvimento na construção de uma consciência autônoma.

Aceitando a descrição da Epistemologia Genética, calcada nos estudos de Jean Piaget (1896-1980), resta a pergunta de como as interações na escola podem auxiliar no desenvolvimento de uma consciência autônoma. A resposta é buscada no mesmo referencial e vislumbra-se uma escola que prime pelo desenvolvimento intelectual e fomenta este desenvolvimento através da

construção de conhecimento, das relações entre iguais, do respeito mútuo e da cooperação.

Na busca de uma resposta a uma questão filosófica (“como é possível o conhecimento científico?”), Jean Piaget se dirige ao estudo do discurso infantil (1923) e, posteriormente, à análise do juízo moral nas crianças (1932). Distancia-se da filosofia ao criticar as morais teóricas tradicionais e busca a ruptura com o pensamento meramente especulativo em favor de um enlace com o método científico. O argumento de tal crítica se debruça principalmente sobre a contradição das morais teóricas que procuravam explicar e legislar ao mesmo tempo.

Piaget se afasta então da filosofia, apesar de quando jovem ser um ávido leitor e de nunca negar a larga influência que esta teve sobre suas idéias. A “desconversão”, segundo La Taille (1994), se deu por medo da especulação. Desse modo, ainda que sua investigação partisse de uma questão cara à filosofia, Piaget (1969; 76-7) foi levado à psicologia ao buscar dados empíricos:

É verdade que, embora fecunda e mesmo indispensável a título de introdução heurística a toda pesquisa, a reflexão especulativa não pode conduzir senão à elaboração de hipóteses, por mais amplas que sejam, mas enquanto não se procura a verificação por um conjunto de fatos estabelecidos experimentalmente ou por uma dedução regulada segundo um algoritmo preciso (como em lógica), o critério da verdade não pode permanecer senão subjetivo, sob as formas de uma satisfação intuitiva, de uma ‘evidência’, etc.

É nessa perspectiva que Jean Piaget analisa o lado racional da moral através da observação e questionamento das regras do jogo e do juízo moral emitido pelas crianças diante de situações como a injustiça, o roubo, a mentira e os desajeitamentos.

Os estudos sobre a moralidade, no entanto, não tiveram grande repercussão no conjunto da obra do autor, que tinha como objetivo maior chegar à gênese do conhecimento. Assim, *O juízo moral na criança* (1932) constitui-se dentre os estudos de Piaget obra isolada e jamais retomada para fins de pesquisa. A retomada do assunto aparece apenas em artigos ou livros

específicos onde o mestre genebrino discute a educação (1948, 1965, 1969, 1970, 1973).

A análise de Piaget não trata diretamente da moral infantil edificada no comportamento verificado na escola, família ou grupo, e, sim, sobre o juízo que a criança faz a respeito da moral. Inicialmente o autor procura saber em que consiste a noção de regra através da análise da prática e consciência das regras do jogo para a criança; só então se volta para regras morais prescritas pelos adultos, questionando sobre fatos morais como os desajeitamentos, o roubo e a mentira - fontes de grandes preocupações morais infantis devidas à própria coação adulta; e, finalmente, trata das relações das crianças entre si, destacando a noção de justiça para apreensão do significado de tais relações.

O respeito unilateral desempenha um papel fundamental no desenvolvimento moral da criança, fazendo com que esta aceite as instruções e servindo de fator de continuidade entre as gerações. Mas, e isso fica evidente em toda a análise descrita por Piaget, com o avanço da idade há decisões que precisam ser tomadas em pé de igualdade e as pressões exercidas entre indivíduos se tornam colaterais. E o respeito, portanto, muda de natureza:

Que a cooperação seja um resultado ou causa da razão, ou ambos ao mesmo tempo, a razão tem necessidade da cooperação, na medida em que ser racional consiste em 'se situar' para submeter o individual ao universal. O respeito mútuo aparece, portanto, como a condição necessária da autonomia, sob seu duplo aspecto intelectual e moral (Piaget, 1932; p.91).

Piaget define, então, a diretriz que conduz o restante de seu trabalho sobre o juízo moral da criança: a análise a ser feita não deve considerar um enfoque único (individual ou social), mas as duas realidades das relações sociais (coação e cooperação) e os respetos a elas correspondentes.

Para situar os resultados dessa pesquisa no conjunto da vida moral da criança, Piaget distingue ainda dois planos no pensamento moral. O *pensamento moral efetivo* se constrói na ação diante das situações do cotidiano; e as situações de conflito ou desequilíbrio conduzem a julgamentos de valor que permitirão ao sujeito orientar-se em cada caso particular. Já o

pensamento moral teórico ou verbal, ligado ao precedente por toda espécie de conexões, e, ao mesmo tempo, tão afastado quanto pode ser a reflexão da ação; aparece quando a criança é solicitada a julgar atos de outrem, que não se lhe ligam diretamente, ou enunciar princípios gerais independentes de sua conduta atual, como ocorre nas próprias situações de pesquisa sobre o juízo moral das crianças (Piaget, 1932; p.139).

A partir das principais preocupações morais da infância, Piaget descreve a existência de duas morais distintas na criança que têm origem em processos formadores que ocorrem no seio das relações sociais em seus dois extremos: a coação e a cooperação. Emergente de relações autoritárias e do respeito unilateral, a coação caracteriza a grande maioria das relações sociais entre cidadão e Estado, médico e paciente, professor e aluno, e, sobretudo, crianças e adultos, dando vazão ao sentimento de dever numa perspectiva heterônoma da moralidade. A cooperação, por sua vez, emerge do estabelecimento da igualdade na relação que se baseia no respeito mútuo e no equilíbrio de forças em direção à racionalidade e ao bem comum inerentes à autonomia moral. Mas a existência de uma “moral intermediária”, de semi-autonomia, caracterizada pelo questionamento das regras externas, nos dá mostra de que as duas morais não são antagônicas, pois obedecem às leis do desenvolvimento infantil.

Aqui, qualquer equilíbrio alcançado não é estático nem definitivo. O respeito mútuo é, por conseguinte, a forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral quando diminuem ou desaparecem as diferenças entre o adulto e a criança, como a cooperação constitui a forma de equilíbrio para a qual tende a coação, sob as mesmas condições. Vale ressaltar que, além de formas de equilíbrio limitadas, o respeito mútuo e a cooperação são apenas ideais. Porque, em toda parte, as regras e opiniões ambientes pesam sobre o indivíduo, coagindo-o mesmo que infimamente, e apenas em princípio seria possível uma criança ou jovem submeter todas as regras ao seu crivo crítico (idem, p.83).

O que nos leva a considerar o paralelismo entre desenvolvimento moral e evolução intelectual apontado por Piaget: “Antes de tudo, é permitido dizer, em certo sentido, que nem as normas lógicas nem as normas morais são inatas na consciência individual” (p.296). Ainda que encontremos anteriormente à linguagem todos os elementos da racionalidade e da moralidade, não podemos dizer lógico um ato inteligente, nem moral um indício de sensibilidade, sem que haja o estabelecimento de regularidades que configurem a tais temas uma estrutura e regras de equilíbrio.

Mesmo assim, Piaget não rejeita de todo as teses aprioristas, porque considera que o *a priori* não se manifesta como mecanismo inato inteiramente montado, mas constitui o **obrigatório** e as conexões necessárias se impõem gradualmente, no decorrer da própria evolução. “Ao lado da incoerência de fato, própria dos procedimentos sucessivos da inteligência elementar, devemos, então, admitir a existência de um equilíbrio ideal, indefinível a título de estrutura, mas envolvido neste funcionamento” (1932, p.296-7).

E como o indivíduo constitui para si as normas dentro deste equilíbrio? Basta que a organização afetiva e funcional do indivíduo dê origem a regras de organização e que o espírito tome consciência destas. Mas esta tomada de consciência não é tão simples e se encontra ligada a um conjunto de condições psicológicas que nos remetem à coletividade e à qualidade das relações interpessoais. Pois, em primeiro lugar, “O indivíduo, por si só, não é capaz deste tipo de tomada de consciência e não consegue, por conseqüência, constituir, sem mais, normas propriamente ditas” e é nesse sentido que a razão, também, é um produto coletivo. Por conseguinte, “As relações do respeito unilateral e de coação, que se estabelecem espontaneamente entre o adulto e a criança, contribuem para a constituição de um primeiro tipo de controle lógico e moral” incapaz, por si só, de eliminar o egocentrismo (idem, p.297-8).

De acordo com Piaget,

Este resultado do respeito unilateral é de grande importância prática, porque é assim que se constitui a consciência elementar do dever e o primeiro controle normativo do qual a

criança é capaz. Mas parece-nos evidente que esta aquisição não basta para constituir a verdadeira moralidade. Para que uma conduta possa ser qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior entre seu conteúdo e o das regras comumente admitidas: convém, ainda, que a consciência tenda para a moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor das regras que lhe propomos (1932, p.299).

Finalmente, as relações interpessoais de cooperação tendem para a tomada de consciência da lógica das relações, para a reciprocidade no plano intelectual, acarretando, necessariamente, a elaboração daquelas leis de perspectiva que são as operações próprias dos sistemas de relações. Ao que podemos observar, no plano moral, a transformações exatamente paralelas as que se presenciam no domínio intelectual. A tomada de consciência e a cooperação são, portanto, essenciais à construção da autonomia do sujeito moral.

Essa autonomia moral já apresenta indícios, por exemplo, quando da descoberta de uma intencionalidade nos atos próprios ou alheios e da necessidade crescente da confiança e da verdade para manter as relações sociais e o respeito mútuo; ou seja, quando a criança considera em sua consciência uma regra, um valor ou mesmo um ideal como necessário, independente de qualquer pressão exterior.

Piaget (1932, p.294) vai ao encontro da análise histórico-crítica ou lógico-sociológica na medida em que suas conclusões demonstram não mais que a existência “de uma lei de evolução nos juízos morais, análoga àquela cujos efeitos a psicologia percebe no decorrer do desenvolvimento dos indivíduos”; além de distinguirem, sobre o caráter social das normas, uma dualidade que se dissimula sob o epíteto de social e se reconhece, prontamente, na descrição das relações de coação e reciprocidade.

Para compreender tal abordagem sobre a moralidade, faz-se necessário uma incursão na teoria piagetiana para entender esse sujeito moral enquanto um sujeito em interação com um objeto de conhecimento. Porque é desta relação que a Epistemologia Genética vai construir todo um referencial para

explicar nossa incansável busca pelo conhecimento. Nessa busca, como veremos, construímos e nos construímos enquanto *eu*.

1.1. A interação e o social piagetiano

Os estudos da Epistemologia Genética piagetiana repercutiram principalmente nas áreas das ciências humanas com destaque para a psicologia da criança e a educação. A tese interacionista do desenvolvimento cognitivo requer a consideração de fatores endógenos e exógenos atuando na construção de um sujeito ao mesmo tempo psicológico, epistemológico e sócio-afetivo.

No entanto, ao considerar a Epistemologia Genética, muitos estudos se restringem ao enfoque do desenvolvimento cognitivo de um sujeito (epistêmico) em detrimento do desenvolvimento interindividual (social) que aparece sempre como “pano de fundo” ou menção aos fatores e contextos sociais; sem mencionar a enxurrada de críticas que tais enfoques reducionistas acarretaram ao longo do percurso da teoria piagetiana no Brasil e no mundo.

Nosso objetivo é explicitar o desenvolvimento do sujeito psicológico e social até a conquista da autonomia, ponto de partida e chegada do sujeito coordenador de suas ações sociais. Vamos acompanhar o percurso de Jean Piaget até o conceito de cooperação e autonomia. Para isso, iniciamos com sua empreitada em busca da gênese do conhecimento humano e nos principais pontos de apoio do mestre genebrino, desde sua precoce iniciação científica até o desenvolvimento da Epistemologia Genética.

A partir de uma questão filosófica, Piaget é levado à psicologia. Sua formação inicial como biólogo e seus questionamentos sobre a adaptação de moluscos ao meio também foram, como o foi a filosofia, de grande influência para sua trajetória como pesquisador.

O problema das espécies e de suas variações em função do meio foi, segundo o próprio Piaget, o pilar de sua formação. De acordo com Yvette Hatwell (1970, p.91), a dedicação do melhor de sua atividade científica ao

estudo dos progressos cognitivos do ser humano só foi possível por considerá-los uma forma altamente desenvolvida de adaptação biológica.

Da biologia, Piaget empresta as noções de assimilação e acomodação; pilares de sua interpretação dos fenômenos intelectuais. O ponto de partida é a continuidade entre os processos biológicos de adaptação do organismo ao meio exterior e os processos psicológicos da inteligência que asseguram, sobre um outro patamar, a estruturação desse meio.

No plano biológico, um mecanismo duplo dirige a interpretação da relação entre o organismo e o meio:

Assimilação – mecanismo através do qual os dados exteriores se inserem no ciclo próprio do indivíduo; o objeto se assujeita às condições do indivíduo.

Acomodação – mecanismo através do qual o organismo se modifica em função das pressões exercidas pelo meio; aqui é o sujeito quem se rende ao objeto, ampliando suas possibilidades para assujeitá-lo novamente.

Tais interpretações dividem as teorias biológicas entre duas correntes que consideram ora a ação preponderante dos fatores exógenos ora dos fatores endógenos nesta relação de adaptação do indivíduo ao meio.

No plano psicológico, a adaptação ocorre cada vez que o indivíduo incorpora aos seus marcos pessoais o dado da experiência.

Atuar sobre um objeto para transformar suas propriedades ou suas relações, tal é o papel da assimilação. A coordenação das ações é a atividade transformadora desse processo e dará origem aos esquemas que incorporam, posteriormente, novos objetos ou acontecimentos.

E o esquema é o resultado de uma ação reproduzida tantas vezes que, uma vez fixada, se torna aplicável, por assimilação, a situações variadas e independentes daquelas que conduziram à construção do esquema. De sua própria ação, o sujeito seleciona a melhor “forma” e a “abstrai” da situação inicial, aplicando-a a outros conteúdos/situações.

A assimilação atribui uma estrutura de significação às ações, considerando, entretanto, que, tanto os movimentos das ações como os fatores de sua consolidação, são de origem afetiva e continuam vinculados a necessidades e à satisfação delas. A assimilação se distingue em três tipos: (1) reprodutora: trata-se da simples repetição de uma ação, que ao mesmo tempo assegura sua fixação; (2) recognitiva: refere-se à discriminação dos objetos que podem ser assimilados a um esquema em particular; (3) generalizadora: leva à ampliação do campo de um esquema dado e por isso amplia a classe de objetos que podem ser assimilados por ele.

E a acomodação é a diferenciação cada vez mais refinada das ações, ou dos esquemas de ações, para melhor adaptá-las às características dos objetos. Ou seja, acomodar é modificar seu pensamento quando este, ao se deparar com uma realidade imprevista ou desconhecida, se apresenta inoperante. Há um maior esforço de interação entre o sujeito e o objeto.

Assim, o fracasso de uma assimilação conduz aos ajustes acomodadores que só sobrevivem graças à iniciativa do sujeito. São, portanto, dois processos em sentidos contrários, mas extremamente complementares e simultâneos. De modo que um ou outro, sozinhos ou em predominância, conduzem a deformações da realidade.

O predomínio da **acomodação** sobre a assimilação leva ao **pensamento fenomenista** que, submetido aos dados imediatos dos objetos e sem conseguir integrar a complexidade do exterior, se vê sujeito a todo tipo de incoerências. Entre o pensamento pré-conceptual, que abriga o animismo e o artificialismo, e o pensamento operatório, estende-se uma fase de pensamento intuitivo que conserva o caráter imagístico do primeiro e anuncia o segundo por suas articulações sucessivas (Piaget, 1945, p.323). O artificialismo e o animismo são características desse pensamento intuitivo, explícito na crença de uma vontade ou força vital por trás das ações seja da natureza, dos astros, dos objetos ou dos animais. Poderíamos exemplificar este pensamento com a elaboração de certezas pela criança – mas certezas sem provas ou sem a necessidade delas – baseadas apenas na crença das aparências e sem

qualquer coordenação de hipóteses ou pontos de vista; como afirmar que a lua se esconde ou que o vento não quer parar de soprar seus cabelos.

Se a assimilação predomina, há deformação das qualidades dos objetos, pois o sujeito os assimila ao seu *bel* prazer e controla todos os aspectos da situação, que permanece submetida a influências subjetivas; é o que acontece no **jogo simbólico**. Assim, os esquemas que auxiliam na assimilação de objetos são acionados de forma a apenas satisfazer os caprichos do sujeito: a boneca é bola; a mãe é o cachorro e a mamadeira é um martelo.

Se a assimilação egocêntrica, que caracteriza as estruturas pré-conceptuais, achar-se em continuidade com a assimilação simbólica característica dos símbolos lúdicos e mesmo oníricos, essa atribuição de caracteres subjetivos a objetos materiais e externos não apresenta mais problema especial e surge como um simples caso particular do mecanismo muito geral que constitui o pensamento simbólico (Piaget, 1945, p.322/23).

A atividade cognitiva consiste num equilíbrio entre os dois processos: a assimilação, que se torna progressivamente conservante ao invés de deformante através de equilibração com a acomodação, e a acomodação, que se traduz numa objetivação e exteriorização crescente do pensamento da criança. Mais que um estado, o equilíbrio pode ser interpretado como uma compensação, como o faz o equilibrista: “uma compensação dinâmica fruto da atividade do sujeito em resposta às perturbações exteriores” (Harwell,1970;p.93). Mas esse equilíbrio não é estático. É um estado momentâneo até o próximo desequilíbrio que suscita novos processos de adaptação em consonância com os processos anteriores.

Esses são, grosso modo, os processos cognitivos que permitem, segundo Piaget, acompanhar a construção/estruturação da realidade ou o modo como o sujeito passa de um estado de menor para um de maior grau de conhecimento. Os detalhes dessa construção podem ser acompanhados em diversos dos seus estudos que explicitam a formação de estruturas desde a noção de objeto até as operações formais do pensamento.

As implicações epistemológicas de tal concepção são múltiplas, principalmente quando através dela se refuta diretamente a dupla oposição da qual são derivadas quase todas as teorias psicológicas sobre a aquisição do conhecimento. A Epistemologia Genética de Piaget traz uma nova e importante contribuição para a velha dualidade empirismo/apriorismo: a interação.

Sobre a crença apriorista de que as organizações e estruturas estariam dadas desde o nascimento e escritas, portanto, no organismo, Piaget propõe organizações construídas progressivamente através de coordenações das ações do sujeito sobre o mundo, e em relação, portanto, com as mais variadas incitações vindas do meio.

Sustenta também a inadequação do esquema S-R¹, pois uma teoria gerada a partir da consideração exclusiva das respostas do sujeito a estímulos exteriores é como conceber o comportamento enquanto infundáveis ajustes ou acomodações às solicitações exteriores, o que deformaria, como vimos, o real. Tal esquema se mostrou incompleto, pois as condutas cognitivas são oriundas do próprio sujeito que tanto atua sobre o meio para transformá-lo quanto reage aos estímulos dele.

Piaget não só acrescenta a assimilação ao esquema S-R, como formula e dispõe de uma resposta interativa aos mecanismos da cognição: não se trata nunca de associação puramente mecânica infligida a um sujeito passivo, mas há, invariavelmente, transformação do estímulo pelo sujeito, que o assimila aos seus esquemas anteriores.

Duas conclusões d' *O nascimento da inteligência na criança* (1936, p.379) resumem todo o processo:

A inteligência constitui uma atividade organizadora cujo funcionamento prolonga o da organização biológica e o supera, graças à elaboração de novas estruturas. E mais, se as sucessivas estruturas devidas à atividade intelectual diferem qualitativamente entre elas, nunca deixam de obedecer às mesmas leis funcionais.

¹ Estímulo-Resposta, conceitos base do empirismo.

Assim, o sujeito evolui segundo uma organização invariável que se amplia seguidamente e, mesmo que o sujeito se modifique, adquirindo modos de pensar cada vez mais complexos, os mecanismos pelos quais essa evolução acontece são os mesmos e obedecem as mesmas leis dos patamares inferiores, regidos por uma visão ampliada do real que se constitui através de sucessivas tomadas de consciência.

O significado dessa tomada de consciência adquire para Piaget um status de atividade permanente semelhante ao que Freud atribuiu ao inconsciente. No entanto, Piaget não concebe uma distinção entre consciente e inconsciente sem que haja um processo de construção entre uma passagem e outra. Não se trata, pois, de um processo de iluminação e, sim, de tomada de consciência da ação. Segundo o autor, a tomada de consciência de um esquema de ação o transforma num conceito, essa tomada de consciência consistindo, portanto, essencialmente, numa conceituação (1977, p.197).

Diferentemente dos processos de acomodação e assimilação, a tomada de consciência não se constitui apenas por ocasião de inaptações e, sim, através também da intervenção do mecanismo de regulações. Piaget constata através de várias pesquisas com crianças que

[...] o que desencadeia a tomada de consciência é o fato de que as regulações automáticas (por correções parciais, negativas ou positivas, de meios já em atuação) não são mais suficientes e de que é preciso então, procurar novos meios mediante uma regulação mais ativa e, em conseqüência, fonte de escolhas deliberadas, o que supõe a consciência. Há certamente aí, portanto, inaptação, mas o próprio processo (ativo ou automático) das readaptações é tão importante quanto ela (1977, p.198).

Assim, o papel das regulações nos mostra que a tomada de consciência longe está de se constituir apenas por ocasião das inaptações, como, por exemplo, nas tomadas de consciência tardias – apresentadas nas ações de andar de gatinhas e do arremesso com a funda (Piaget, cap. I e II, 1977) – sem que haja intervenção de inaptações, pois “sempre que o sujeito se propõe a alcançar um objetivo, este é consciente, ocorrendo êxito imediato ou após

tentativas variadas” (p.198), mas não se poderia afirmar que a mudança de objetivo ou aceitação de sugestão consistiria num indício de inadaptação.

As razões funcionais da tomada de consciência se situam, portanto, num contexto muito mais amplo do que casos importantes, mas bem particulares, de inaptações. Para Piaget (1977, p.198), do ponto de vista da ação material até o pensamento como interiorização dos atos, há uma lei geral que resulta do fato de que a que a tomada de consciência procede da periferia para o centro, onde tais termos são definidos em função do percurso de um determinado comportamento. O comportamento se iniciaria com a busca de um fim, com a intenção que direciona o ato, e comporta dois dados: “a consciência do objetivo a alcançar e o conhecimento do seu desfecho como fracasso ou êxito”. A periferia não seria definida nem pelo sujeito nem pelo objeto, “mas pela relação mais imediata e exterior do sujeito em face do objeto: utilizá-lo em conformidade com um objetivo (o que, para o observador, equivale a assimilar esse objeto a um esquema anterior) e anotar o resultado obtido”. Ou seja, diz respeito aos objetivos e resultados de uma ação material.

O comportamento e a periferia são conscientes em toda ação intencional, ao passo que o fato de o esquema que determina um objetivo para ação desencadear imediatamente a utilização de meios mais ou menos apropriados pode permanecer inconsciente. No entanto, a ação ainda comporta o termo centro, além do periférico que é evidente, porque (1) mesmo que os objetivos da ação sejam condicionados em parte pelo objeto, determinar um objetivo para a ação exige fatores internos que escapam, em primeira instância, à consciência do sujeito da ação e (2) o conhecimento, no âmbito das relações do sujeito, procede a partir, nem deste nem do objeto, mas da interação entre os dois (idem, p.198).

A ação parte, portanto, da busca de um objetivo onde há a constatação de êxito ou fracasso. Em caso de fracasso, há uma busca das razões deste ocorrido, o que leva à tomada de consciência das regiões mais centrais da ação: a partir da observação do objeto e do ato falho em relação a ele, o sujeito busca os pontos de falha da adaptação de um esquema ao objeto,

empregando, a partir daí, atenção aos meios utilizados e aplicando correções ou substituições. E assim, por esse vai e vem entre o objeto e a ação, “a tomada de consciência aproxima-se por etapas do mecanismo interno do ato e estende-se, portanto, da periferia P ao centro C. Nesse sentido é que vem a tona a inferência sobre a inadaptação causar a tomada de consciência, mas não nos esqueçamos que a tomada de consciência progressiva ocorre mesmo quando o objetivo da ação é atingido sem nenhum fracasso (p.199). Já em caso de êxito o progresso da consciência não está ligado às dificuldades da ação, mas ao próprio processo assimilador. Este é, portanto, promovido à condição de instrumento de compreensão e terá como conteúdo tanto objeto quanto ações em contínuas interações entre essas duas classes de dados de observação. E nada impede que o mecanismo de tomada de consciência do objeto se estenda à da ação, já que um depende do outro, pois o objeto não é objeto senão pela ação do sujeito sobre ele.

Numa palavra, a lei da direção da periferia (P) para os centros (C e C`) não poderia ser limitada à tomada de consciência da ação material, pois, embora nesse nível inicial já haja passagem da consciência do objetivo (bem como do resultado) à dos meios, essa interiorização da ação, por isso mesmo, leva, no plano da ação refletida, à uma consciência dos problemas a resolver e daí a consciência dos meios cognitivos (e não mais materiais) empregados para resolvê-los (1977, p. 200).

Ao respondermos sobre a função e as causas da tomada de consciência, resto-nos agora esclarecer como ela acontece e situar esse processo no conjunto de mecanismos da evolução cognitiva e moral do sujeito

Falar de um mecanismo efetivo que torna conscientes os elementos que permaneciam até aquele momento inconscientes, não significa simples iluminação sem nenhuma modificação, pois trata-se, desde o início, de uma conceituação propriamente dita, ou seja, na passagem de assimilação prática (assimilação de um objeto a um esquema) a uma assimilação por meio de conceitos. Essa interpretação, defendida por Piaget e respaldada por suas inúmeras pesquisas, nos mostra “que quanto mais o sujeito limitar-se às reações elementares mais ele deformará conceitualmente os dados da observação em vez de registrá-los sem modificações” (1977, p.200). A título de

exemplo, Piaget cita as respostas das crianças ao manusear com êxito uma funda e deformarem, no entanto, sua observação do ponto de largada da funda para atingir um alvo: há uma constatação verdadeira, mas que é deformada por uma inferência, o que é totalmente diferente de uma previsão. Essa deformação é, segundo Piaget, produto da ação ainda inconsciente:

Poder-se-ia objetar que essa deformação inferencial [...] não constitui uma característica da tomada de consciência como tal, mas resulta, a título de persistência residual, da própria inconsciência que o sujeito revelava anteriormente em relação aos meios por ele empregados para atingir o objetivo: antes que lhe fosse perguntado onde soltou a bola, ele, de fato, não se tinha de forma alguma colocado a questão (1977, p.201).

Isso não quer dizer que toda ação inconsciente resulte em deformação inferencial, é que no caso da funda há uma contradição entre a solução empregada pelo sujeito e a lógica (conhecida pelo sujeito) utilizada ao se tentar atingir um objetivo com qualquer outro objeto que não uma funda. Para se atingir um alvo, larga-se um objeto em frente a este, com a funda é preciso largá-la um pouco antes se se quer atingir o alvo. Essa solução parece contraditória com os conceitos anteriores do sujeito, levando-o a deformar, sem intenção, os dados da observação.

Desses fatos, apenas representantes de muitos outros, Piaget elenca várias conclusões referentes ao mecanismo da tomada de consciência, das quais destacamos: a contradição situada no próprio processo de tomada de consciência; a existência de graus de consciência que dependem de graus de integração e, finalmente, o mecanismo de tomada de consciência enquanto um processo de representação que supera o plano das ações.

A contradição não se situa nem na ação consciente nem na consciência do sujeito, “mas no próprio processo de conceituação que caracteriza a tomada de consciência, mas coloca-se o problema de saber qual é o grau de consciência que revela esse processo como tal, por oposição à ação não consciente de partida e à consciência final que o sujeito tomou de sua ação” (idem, p.203).

Três circunstâncias nos levam a admitir os graus de consciência: (1) entre a ação e o êxito precoce há intermediários sob a forma de

compromissos², que parecem mostrar a existência de uma consciência incompleta da ação, (2) duvida-se que “uma ação que é bem sucedida após regulações automáticas seja totalmente inconsciente, mesmo se o sucesso for precoce”, e, (3) “a própria conceituação constitui [...] um processo propriamente dito, já que ela não é imediata, e, havendo processo, seu grau de consciência deve variar” (ibidem, p.203). Assim, a única interpretação possível é a de que esses graus de consciência dependem de diferentes graus de integração

E “o mecanismo da tomada de consciência aparece em todos esses aspectos como um processo de conceituação que reconstrói e depois ultrapassa, no plano da semiotização e da representação, o que era adquirido no plano dos esquemas de ação” (p.204).

E se este processo de tomada de consciência exige níveis de integração cada vez mais complexos, é no plano das interações interpessoais onde podemos observar e explicitar o desenvolvimento do sujeito a partir da interação com o outro e, para tanto, continuo fiel ao meu referencial. Observa-se como a teoria da interação piagetiana abrange o desenvolvimento do sujeito que conhece e, mesmo que tenha sido necessário fazer distinções (cognitiva, afetiva, social ou moral) para fins explicativos, definiu as condições das relações interindividuais (o social) para a evolução global do sujeito a partir do conceito de interação. Se a maioria das pesquisas piagetianas não privilegia ou não inclui o social como objeto direto de estudo é porque se trata de uma dificuldade do próprio método que Piaget adotou quando decidiu não ser apenas especulativo.

Considerar o social, o afetivo ou conteúdos específicos é uma tarefa por demais específica e contraditória para quem tinha por objetivo os mecanismos formais do conhecer. Mesmo assim, poderemos ver adiante de que maneira as relações interpessoais ou a socialização aparecem nos estudos piagetianos.

² Compromissos que demonstram os esquemas anteriores conscientes no caso da funde e nos trabalhos sobre aprendizagem de Inhelder, Sinclair e Bovet (1974).

1.2. O estudo da moral e das relações interindividuais

A discussão sobre a suposta negligência piagetiana às interações sociais sempre foi alvo predileto dos críticos de Piaget, mas a forte e decisiva influência da Epistemologia Genética na construção de uma verdadeira e científica psicologia social já nos dá pistas de que muitos desses críticos partem de leituras que desconsideram elementos e estudos cruciais da obra piagetiana. Como, por exemplo, o fato de que Piaget considera que o ser humano vem ao mundo repleto de possibilidades que nos caracterizam enquanto humanos, mas, e aí consiste o ponto crucial de toda a teoria, trata-se de características virtuais que se realizam bem ou mal de acordo com as interações do sujeito com seu meio físico ou social. Apenas essa constatação já rendeu a Piaget destaque como um dos autores do século XX precursores do rompimento da dualidade indivíduo-sociedade.

Piaget abordou diretamente as relações sociais principalmente através do estudo da moral. Freitas (2003) destaca que, apesar de ter como objetivo principal explicar como é possível o alcance do conhecimento necessário e universal, Piaget aspirava também construir uma teoria sobre a moral. Tais intenções pareciam fazer parte de um grande projeto epistemológico do mestre genebrino iniciado pela questão moral em seus primeiros estudos, que encontra continuidade no estudo da gênese do conhecimento sem, no entanto, a ela retornar. A autora afirma que, mesmo sendo lembrado como autor de *O juízo moral na criança* (1932), Piaget escreveu outros legados sobre a questão moral ao longo de sua vida e, tais estudos, apesar de não retomarem pesquisas empíricas sobre a moral, reforçam a idéia de que o interesse de Piaget por uma teoria da moral e das relações interindividuais não se esgotou em 1932.

A publicação sobre o desenvolvimento do juízo moral descreve, em linhas gerais, o juízo que a criança faz a respeito da moral sem se ater ao comportamento infantil. Busca definir em que consiste a noção de regra através da análise da prática e da consciência das regras do jogo para a criança,

voltando-se depois para as regras morais prescritas pelos adultos e questionando sobre fatos morais como os desajeitamentos, o roubo e a mentira - grandes preocupações morais infantis devidas à própria coação adulta; e, finalmente, trata das relações das crianças entre si, destacando a noção de justiça para apreensão do significado de tais relações.

Como já afirmamos, o problema da moralidade conduz as pesquisas de Piaget ao centro das discussões da sociologia e da psicologia, mas propõe uma abordagem que não se atém nem ao social nem ao individual, mas à qualidade das relações entre os dois e aos resultados dessa interação (Andrade, 2003, p.55).

Sobre a interação, Reymond-Rivier (1970, p.128) acrescenta que “as faculdades humanas, sejam de ordem intelectual, afetiva ou espiritual, estão presentes no nascimento somente a título de possibilidades. Para desenvolver e florescer elas requerem, além da maturação dos processos orgânicos, a troca com os outros, isto sobretudo”. É nesta troca que o eu se constrói, havendo uma estreita dependência entre a consciência de si e a consciência dos outros.

Os trabalhos de Piaget têm feito ver com toda clareza em que medida o desenvolvimento da sociabilidade está ligado com o da inteligência, e de que modo cada estágio da evolução da criança nos processos cognitivos imprime um tipo de estrutura bem determinada para suas relações com os outros (idem).

A imagem completa do desenvolvimento social teria que evidenciar em cada estágio a interação, o jogo mútuo de processos cognitivos e afetivos. Assim, existe uma evidente relação entre o pensamento egocêntrico da criança de sete anos e a moral primitiva que se desenvolve neste momento; e tais comparações acompanham todo o desenvolvimento, numa totalidade (ibidem, p. 132).

Essa totalidade é anunciada por Piaget quando, após descrever o indivíduo enquanto sistema fechado (sujeito epistêmico e suas estruturas cognitivas caracterizadas pelos estágios cognitivos do pensamento) se pergunta sobre as relações de ordem intelectual com outros indivíduos. Piaget (1965, p. 178) coloca-se o seguinte problema:

Se a lógica consiste numa organização de operações, que são definitivamente ações interiorizadas e tornadas reversíveis, pode-se conceber que o indivíduo consegue atingir sozinho esta organização, ou a intervenção de fatores interindividuais é necessária para explicar o desenvolvimento que acabamos de descrever?

Faz-se necessário para Piaget, como o fez em relação ao desenvolvimento lógico, analisar as etapas do ponto de vista da socialização do indivíduo, e estas correspondem, simplesmente, às principais etapas do desenvolvimento intelectual.

No período **sensório-motor**, ainda não se poderia falar em socialização e muito menos do fator cultural da inteligência, pois é apenas neste período que poderíamos considerar uma inteligência puramente individual. Mesmo a imitação de gestos de outrem só acontece quando a criança sabe realizar tais gestos ou adquire compreensão deles. Piaget (1965, p.178-9) desconsidera os contatos afetivos (como sorriso) por não interessarem ao intelecto como tal. Na verdade, há indiferenciação entre o eu e o outro, de maneira que “os outros” são construídos a maneira dos objetos em geral (vide permanência do objeto), mas constituem-se, fica claro, de um motor afetivo muito mais carregado, como a figura da mãe, por exemplo.

Já o **pré-operatório** representa um começo da socialização com características intermediárias entre o individual puro do período anterior e a cooperação do terceiro período. Assim como o pensamento permanece a meio caminho do motor e da formalização, as trocas interindividuais se situam entre o individual e o social, definida por “uma indiferenciação relativa do ponto de vista próprio e do ponto de vista do outro” (p.179).

Por um lado, com efeito, todo pensamento intuitivo está ‘centrado’ numa configuração estática privilegiada (...) e ignora a mobilidade das transformações operatórias possíveis, isto é, que não atinge uma ‘descentração’ suficiente (...) Por outro lado, todo pensamento egocêntrico consiste em centrar os objetos em função da atividade própria do momento, o que implica precisamente o pensamento por imagem ou intuição em oposição às relações objetivas de ordem operatória (p.180).

Dessa forma, as coações adultas ou dos mais velhos, suas prescrições e/ou seus exemplos são assimilados igualmente a essa mentalidade

egocêntrica e só a transformam, pois, superficialmente. O efeito mais visível da coação adulta sobre o espírito egocêntrico da criança pré-operatória é o realismo moral: a criança concebe uma regra prescrita como sagrada e imutável, devendo ser seguida ao “pé da letra”, mas na prática não consegue manter-se fiel aos seus enunciados. Por exemplo: é feio e errado mentir, mas a criança mente sem “aperceber-se” de seus atos ou questionar-se sobre isso.

Às **operações-concretas** corresponde um significativo progresso da socialização, pois a criança torna-se capaz de pensar não mais em função somente dela, mas de coordenar, dentro do real ou possível, diferentes pontos de vista, ou seja, a criança se torna capaz de cooperação. Torna-se, assim, apta à discussão e à reflexão interiorizada, com colaboração e exposições ordenadas e compreensíveis a um interlocutor. Há, portanto, uma ligação estreita entre o desenvolvimento das operações e da cooperação:

Um ‘agrupamento’ operatório é um sistema de operações com composições isentas de contradição, reversíveis e conduzindo à conservação das totalidades vistas. Ora, está claro que o pensamento em comum favorece a não-contradição: é muito mais fácil se contradizer, quando pensamos por nós somente (o egocentrismo) do que quando os parceiros estão lá para lembrar o que dissemos anteriormente e as proposições que já admitimos (Piaget, 1965, p.180-1)

Certamente, tais relações só tendem a clarificar-se no **plano formal**, já que o pensamento hipotético-dedutivo é, antes de mais, apoiado numa linguagem (comum ou matemática) que reflete um pensamento coletivo. O que não impede, como é próprio do desenvolvimento, o aparecimento de novas centrações e novas versões do egocentrismo como produtos dessa nova realidade³.

A questão de Piaget parece, pois, insolúvel: as duas espécies de progresso social e intelectual andam exatamente lado a lado, sendo a única solução considerar os dois processos como indissociáveis de uma única e mesma realidade, ao mesmo tempo social e individual (p.181).

³ Por exemplo: a dificuldade adolescente de coordenar pontos de vista adultos e dos adultos em coordenarem pontos de vista adolescentes por centrarem-se, ambos os lados, no seu ponto.

Ora, assim como as operações lógicas constituem uma forma de equilíbrio final das ações, a cooperação de ações também consiste num sistema de ações interindividuais (e não somente individuais). E é nessa perspectiva que Piaget analisou as relações sociais, caracterizando a cooperação enquanto agrupamento e sistema de operações que resumem as trocas entre os indivíduos.

Isso equivale a dizer que a própria constituição do pensamento é também social, já que o sujeito não infere uma lógica no vazio e sim sobre conteúdos que são, antes de tudo, sociais e/ou culturais.

Nossa discussão converge, então, para a afirmação de que a autonomia e a cooperação consistem ambas no reconhecimento de uma lógica, a lógica das relações sociais. Tal lógica não é diferente, pois participa da mesma realidade cognitiva capaz agora de relações de reciprocidade, identidade, correlação e igualdade presentes no sistema lógico-matemático.

Trata-se, pois, de compreender como as relações sociais atingem a lógica, e achamos a mesma solução no plano psicológico: as ações dos indivíduos uns sobre os outros, as quais constituem toda a sociedade, só criam uma lógica com a condição expressa de adquirirem elas também uma forma de equilíbrio, análoga à estrutura da qual podemos definir as leis no fim do desenvolvimento das ações individuais (Piaget, 1965, p.182).

Isso só é possível porque a cooperação é um sistema de ações como qualquer outro. Assim, o equilíbrio das relações sociais, caracterizado pela cooperação, constituirá também “agrupamentos” de operações e as leis deste agrupamento é que definirão a forma de equilíbrio ideal tanto para as ações lógicas como para as relações sociais.

O ***mecanismo da troca intelectual*** se refere a uma troca qualitativa geral, de modo que não se dirige necessariamente a objetos ponderáveis. Assim, em qualquer troca entre indivíduos existem quatro momentos diferentes: (a) um indivíduo exerce uma ação sobre outro; (b) o outro demonstra uma satisfação que pode ser positiva, negativa ou mesmo nula; (c) a satisfação

obriga ou constitui dívida de um indivíduo para com o outro; e finalmente, (d) a dívida ou obrigação constitui um valor virtual de um indivíduo para com o outro (p.183).

Dessa forma, **as condições de equilíbrio** de uma troca qualitativa qualquer ou de pensamento serão as que seguem: (a) necessidade de uma escala comum de valores entre um indivíduo e outro; (b) conservação dos valores atribuídos a um e outro indivíduo e (c) a reciprocidade de pensamento entre os indivíduos ou parceiros.

Seja qual for o tipo de relações, o problema consiste em determinar se estas condições de equilíbrio se referem a todo tipo de trocas interindividuais. Piaget (1965, p.186) procura mostrar que, de fato, essas condições (escala, conservação e reciprocidade) diferem de um tipo a outro, mas que, em se tratando de uma troca equilibrada, “a estrutura dos processos de troca consiste ela mesma, mas somente agora, num sistema de operações reversíveis”. Só então a troca equilibrada ocasionará a constituição de um pensamento operatório, pois este existe em conformidade com as leis de agrupamentos. Haverá, portanto, identidade básica entre as operações individuais e a cooperação no que concerne às leis que regem as duas.

Pode acontecer, entretanto, que os parceiros simplesmente não consigam coordenar seus pontos de vista. O **desequilíbrio devido ao egocentrismo** pode ser caracterizado pelo comportamento da criança que só compreende os outros e as coisas através de sua própria atividade, mas ocorre em qualquer idade “quando os interesses em jogo ou simplesmente a inércia adquirida se opõem à objetividade” (p.186-7) e as condições de equilíbrio da troca interindividual não podem ser preenchidas pois: (1) não há escala comum de referência por falta de obrigação sentida pelos parceiros; (2) não há conservação suficiente das proposições anteriores; (3) e não há, portanto, reciprocidade regulada, pois cada parceiro toma seu ponto de vista como referência na discussão com o parceiro.

O **desequilíbrio** também pode ser **devido à coação**. Se o sistema de trocas encontra-se sobre um pensamento coletivo unificado do exterior, por

coação dos mais velhos, da tradição, dogmas, etc., parece, à primeira vista, apresentar o máximo de equilíbrio devido a sua capacidade de perdurar ou mesmo se secularizar. No entanto, o pensamento coletivo está sujeito às mesmas condições do equilíbrio social: “os edifícios totalitários mais rígidos não são os mais sólidos, e a livre operação conduz a uma mobilidade cuja flexibilidade é freqüentemente garantia da maior resistência” (Piaget, 1965, p.188). Seria necessário, portanto, distinguir esses falsos equilíbrios que possuem uma permanência exterior ao sistema e instabilidade interna.

Mesmo que se verifique um pensamento coletivo cristalizado pela coação de uma geração sobre a outra que resulte numa escala de valores, o sistema das noções de partida que forneceria essa escala de valores das trocas não se caracteriza pela construção em trocas anteriores segundo um sistema livre de controle mútuo, mas simplesmente pela imposição da autoridade e da tradição.

Quanto à reciprocidade, o desequilíbrio se caracteriza pela prevalência da autoridade de um indivíduo sobre o outro e, não se tratando de uma relação recíproca, só constitui obrigação enquanto um indivíduo coage o outro. Do mesmo modo, a conservação dos valores é determinada pelo fator externo da coação e tem sua duração indefinida, mas sem constituir equilíbrio estável (Piaget, 1965).

Somente o equilíbrio alcançado pelas trocas cooperativas de pensamento toma a forma de sistema de operações e de agrupamento. O **equilíbrio cooperativo** obedece, pois às condições antes mencionadas sobre as trocas interindividuais.

Uma escala comum de conceitos, verdadeira e livre de coações de qualquer tipo, consiste num sistema de convenções ou de hipóteses que não fazem desmerecer as construções ainda possíveis.

Quanto à conservação:

É precisamente porque o caráter operatório e reversível da correspondência interessa aqui à troca mesma, que a não-contradição se torna nesse caso uma “regra”, isto é,

uma norma social da troca e não mais somente uma forma de equilíbrio interior ao indivíduo: é devido a isto que ela se acompanha de um sentimento de obrigação e não unicamente de harmonia interna (Piaget, 1965, p. 192).

A reciprocidade implica, então, na inversão das correspondências e reciprocidades, generalizando as proposições iniciais que serão estendidas a todos os indivíduos da relação de forma que o agrupamento seja assegurado nos dois sentidos.

Resumindo, para Piaget (1965, p. 193), as trocas de pensamento ou as relações interindividuais ao atingirem o equilíbrio devem ser tratadas como estruturas operatórias. Ou seja, “a forma de equilíbrio atingida pela troca nada mais é do que um sistema de correspondências simples ou de reciprocidades, isto é, um ‘agrupamento’, englobando os que são elaborados pelos parceiros mesmos”.

Ao descrever o desenvolvimento da moral no sujeito epistêmico e os processos estruturantes das relações interindividuais, Piaget aponta uma possível solução para questões muito caras à filosofia moral. Ao nos perguntarmos como devemos viver, vislumbramos agora um mundo de regras e tradições ao qual somos submetidos, mas, e nisso consiste a beleza desta teoria, ao interagirmos com o outro e com o mundo, nos modificamos e o modificamos, construindo relações e valores que nos permitem chegar a outro questionamento: que vida eu quero viver?

Nosso intento era descrever a amplitude de uma teoria que, ao buscar a gênese do conhecimento humano, lança mais perguntas e sugere uma resposta que vai além dos dogmas, do senso comum e mesmo da dicotomia que sempre dividiu a psicologia, a biologia e a filosofia. À pergunta que não quer calar jamais, Piaget respondeu com a proposta da **interação** como meio mais provável de solucionar grandes dilemas da ciência cognitiva. Nem o meio nem o indivíduo, mas uma interação radical entre ambos possibilita o que entendemos por conhecimento humano.

Desta forma, o estudo dos processos psicológicos da moral, dos valores e das relações interindividuais insere-se “naturalmente” na busca dos mecanismos que regulam os progressos da inteligência, e constitui, assim como os demais dados da realidade, elementos necessários, mas não suficientes, para a compreensão desses mesmos mecanismos. No entanto, esse paralelismo entre desenvolvimento cognitivo e moral demonstrado por Piaget abre caminho para novas interpretações, novas possibilidades de se pensar a moralidade humana não apenas do ponto de vista da aceitação das regras, mas do processo de construção de um sujeito inteligente e moral.

Além de inaugurar a psicologia moral, a Epistemologia Genética abre um leque de possibilidades para as grandes questões da Filosofia moral. Sobre a universalidade, sobre um progresso do julgamento moral, sobre a validade das regras e a aceitação destas. Quando nos perguntamos por que pessoas agem de acordo com uma regra que é consenso na sociedade enquanto outras não a observam, vislumbramos agora um processo que envolve cognição, interação social e construção de uma escala de valores que me permitem avaliar o quão importante é para mim cada ato cometido ou decisão tomada. Essa escala de valores comporta o desenvolvimento intelectual, afetivo, o ambiente sociomoral, as relações interpessoais, a sociedade e toda sorte de fatores que conferem ao sujeito a faculdade de julgar e/ou pensar sua ação sobre o mundo.

Ao contrário do que se possa pensar, não caímos num relativismo ao extremo, onde todos constroem valores individuais. À medida que nos descentralizamos de nós mesmos, o egocentrismo característico de todo nosso desenvolvimento perde força a favor do outro, possibilitando cada vez mais trocas de pensamento e de cooperação. O que resulta numa escala de valores cada vez mais “centrada” na coletividade e nos valores promulgados não apenas pela sociedade, mas pela humanidade como um todo. Virtualmente, temos um sujeito que ao atingir os patamares mais evoluídos de seu desenvolvimento cognitivo, possui os mecanismos que lhe permitem a elaboração de uma escala de valores que contemple não apenas a si mesmo, mas a humanidade que o contém.

O referencial piagetiano mostra-nos uma teoria epistemológica, mas, acima de tudo uma metodologia de pesquisa que nos permite assimilar a realidade e questioná-la de modo muito mais ativo e incisivo. Trata-se, também, de uma poderosa ferramenta que nos auxilia na compreensão do problema da moral. Mas nosso percurso não estaria completo, se assim podemos dizer, sem debruçarmos nossas estruturas sobre o estudo da moral e da ética do ponto de vista da filosofia, buscando, não um tratado sobre a moralidade humana, mas uma reflexão a partir da qual podemos ensaiar uma ética do cotidiano do trabalho docente.

2. Sobre moral e ética

Nosso percurso até aqui consistiu numa definição do que consiste, em termos psicológicos, a moralidade humana. Mas carecemos de uma reflexão que explique os fenômenos não apenas do ponto de vista dos fatos, sejam eles físicos ou psicológicos, e esse é o legado da filosofia. Buscar uma ética docente significa uma reflexão sobre a atuação profissional e a qualidade das interações entre professores e alunos. E se já ensaiamos o processo de construção dessa relação, precisamos agora de definições e teorias que sustentem a jornada enquanto uma tomada de consciência sobre o que vem a ser moral e ética, contextualizando-as nesta profissão. Um de nossos primeiros passos consiste mesmo na definição de termos, pois conseguimos chegar até este ponto, mas dele não passaremos sem nos determos em questões caras à filosofia e essenciais a qualquer um que se proponha a discutir moral e ética. Em continuação, procuramos com tais definições, escolas e idéias, um caminho a seguir, situando de onde partimos e onde queremos chegar...

O que parece mais fácil é a tarefa mais difícil. Moral e ética são termos comumente usados no dia-a-dia das pessoas. Constituem desde “comissões parlamentares” até propostas pedagógicas, sem contar os estatutos e códigos de ética das mais variadas profissões. Em nosso país (infelizmente) também aparecem freqüentemente, justamente pela sua ausência, em chamada de noticiários. Esses termos tão facilmente encontrados juntos que nos leva a crer que se trata ora de sinônimos, ora um termo composto. Essa junção parece dispensar a árdua tarefa de defini-los ou diferenciá-los, além de escusar qualquer negligência de sentido que careça um ou outro termo.

A definição mais acessível vem dos dicionários. Mesmo aqui, os termos não são equivalentes. A moral “consiste no conjunto de costumes e opiniões que um indivíduo ou um grupo de indivíduos possuem relativamente ao

comportamento ou conjunto de regras de comportamento consideradas como universalmente válidas”⁴. Já a ética é a “disciplina filosófica que tem por objeto de estudo os julgamentos de valor na medida em que estes se relacionam com a distinção entre o bem e o mal”⁵.

Temos, portanto, uma diferença de natureza prática, uma constitui as regras em si, a outra, a reflexão sobre estas regras. Há também diferenças etimológicas: a palavra ética deriva do grego *ethos*, que possui duas derivações: *êthos* para costume, morada habitual e *éthos* para caráter; já a moral, deriva do latim *mores* que significa costume. A aproximação das culturas e das duas palavras fez com que fossem usualmente consideradas como sinônimos. Mas isto não se aplica à Filosofia.

A Ética (com E maiúsculo) se reserva à ciência filosófica que estuda os valores e os costumes da humanidade. É comumente relacionada ao código de valores de uma sociedade ou mesmo de uma categoria profissional. Trata-se de um saber que procura, originariamente, orientar a ação humana (assim como a moral, mas esta se encarrega de ações concretas e reais), mas que constitui, além disso, uma reflexão sobre a moral e uma racionalização das justificativas do agir moral. A Ética é, pois, uma ciência normativa, mas a sua ação é indireta na medida em que se limita a fornecer concepções morais pelas quais podemos, ou não, reger nosso comportamento. Segundo Cortina e Martínez (2005, p.9),

Como uma reflexão sobre as questões morais, a Ética pretende desdobrar conceitos e argumentos que permitam compreender a dimensão moral da pessoa humana nessa sua condição de dimensão moral, ou seja, sem reduzi-la a seus componentes psicológicos, sociológicos, econômicos ou de qualquer outro tipo (embora, obviamente, a Ética não ignore que tais fatores condicionam de fato o mundo moral).

Não se pode afirmar que a Ética não incide sobre o cotidiano, pois ao refletir sobre a moral, ela nos fornece uma orientação que certamente serve de bússola para a ação moral humana. Pensemos no *juízo moral*. Ao emitirmos

⁴ Dicionário Priberam: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx> Acesso em 29 jan 2008.

⁵ Idem.

nossa opinião refletida sobre a bondade ou maledicência de atos e conseqüências envolvidas em uma questão moral (corrupção, direitos autorais, aborto, lealdade, etc.) o fazemos a partir de uma concepção moral a qual consideramos válida. E isso é possível a qualquer ser humano minimamente informado sobre o problema em questão. No entanto, um *juízo ético* envolve a consideração do que exatamente nos levou a considerar tal noção como válida, ou seja, uma reflexão argumentada sobre as diversas teses que justifiquem racionalmente a escolha de uma doutrina moral. Tais juízos são emitidos por especialistas em Filosofia Moral ou satisfatoriamente também por pessoas que se debruçam sobre a questão com muito mais afinco do que somente emitir um parecer.

Voltemos às definições. O termo moral refere-se principalmente aos costumes e ações humanas. Um conjunto de regras e prescrições sobre a conduta, absoluto para qualquer tempo ou lugar, ou apenas para um grupo ou pessoa determinada; estabelecido e aceito por determinada comunidade humana durante determinado período de tempo.⁶

Segundo Cortina e Martínez (2005), todos nós adotamos uma certa concepção moral e por ela guiamos nossas ações, julgamos os outros e a nós mesmos. No entanto, cada uma das concepções morais, sem exceção, contém elementos passíveis de contradição com concepções morais diferentes. A escravidão, por exemplo, já foi considerada moralmente aceitável em determinada época da história da humanidade. Comportamentos são discutidos e julgados de acordo com as concepções morais de diferentes povos em diferentes épocas. E o que para nós, de determinada orientação cultural, parece um absurdo é moralmente ou legalmente aceito em outras culturas: pena de morte, castração feminina, apedrejamento de adúlteras. Abolimos comportamentos e práticas de nossa cultura por considerá-las, hoje, práticas desumanas. Do mesmo modo, possivelmente, nosso modo de vida será julgado por outras gerações que poderão sentir-se constrangidas pelas ações

⁶ Definição disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Moral>. Acesso em 10.02.2006.

dos seus antepassados⁷.

A moral necessita, portanto, desta reflexão a que se reserva a Ética. E esta reflexão perpassa, muitas vezes, uma discussão alicerçada pela dicotomia relativismo *versus* universalismo. Os dois “ismos” se propõem as seguintes questões: o bom e o correto dependem do ponto de vista particular ou há um conceito que se aplique a toda a humanidade? O primeiro defende a premissa de que não haveria critério para a validade de sistemas morais ou mesmo tendências que nos levassem a um ou outro sistema. Já o universalismo reconhece a existência de vários sistemas de valores, mas sustenta uma evolução da própria espécie para determinado sistema ou concepção de moral.

De fato, a moral é um fenômeno da humanidade e, apesar da coexistência de morais com diferentes conteúdos, existem pelo menos dois aspectos comuns que nos permitem reconhecê-las enquanto tal. O primeiro aspecto, segundo Cortina e Martínez (2005, p.18), é que toda moral é enraizada através de juízos morais: “isto é bom”; “ele é honesto”; “essa ação foi justa”; etc. E o segundo se refere às afinidades entre os juízos morais dos diferentes tipos de moral quanto à sua formalização e quanto ao seu conteúdo. Quanto à sua formalização, os juízos morais referem-se a atos responsáveis e imputáveis, supondo uma estrutura passível e imprescindível de livre arbítrio. Quanto ao seu conteúdo referem-se aos desejos, necessidades, valores e anseios humanos, sendo conveniente distingui-los em dois tipos segundo tratam do *justo* ou do *bom*; o primeiro exprime uma auto-obrigação que lembra universalidade, enquanto o segundo sugere “aconselhabilidade em relação ao conjunto da vida humana” (idem, p.19).

Esclarecidos alguns pontos sobre a moral enquanto um fenômeno humano, acabamos de caracterizar o primeiro, e provavelmente o mais complexo, problema da Ética ou da filosofia moral. Agora, a racionalização deste problema diz respeito principalmente aos métodos e diferentes maneiras

⁷ Por exemplo: pessoas passando fome num país continental; programas de apoio social que negam a dignidade das pessoas; crianças abandonadas; trabalho infantil; preconceito de raça, credo ou classe social; corrupção; dentre outros.

de conduzir a reflexão sobre a moral: é onde se originam as teorias morais ou, simplesmente, éticas. Seria interessante e elucidativo percorrer a preocupação com a moral desde a Grécia antiga até o comportamento individualista e neoliberal da sociedade e das políticas atuais. Mas este é um percurso para uma vida inteira, neste momento cabe apenas destacar que:

Os diversos enfoques éticos proporcionaram algumas conclusões sobre a natureza da moralidade, de tal modo que podemos dizer que “a moral” foi e é entendida como um fenômeno que comporta algumas, várias ou todas essas características:

- a) A moralidade é o âmbito da realização da vida boa, da vida feliz...
- b) ... é o ajustamento a normas especificamente humanas.
- c) ... é a aptidão para a solução pacífica de conflitos...
- d) ... é a assunção das virtudes próprias da comunidade a que se pertence...
- e) ... é a assunção de alguns princípios universais que nos permitem avaliar criticamente as concepções morais dos outros e também da própria comunidade (Cortina e Martínez, 2005, p.31).

Deve-se também saber que às várias *maneiras de se conceber a moral*, correspondem, geralmente, *teorias éticas* que se diferenciam daquelas pela busca de justificativas para a moral, pretendendo dar conta do próprio fenômeno da moralidade. Por exemplo, à concepção de moral como busca da felicidade enquanto auto-realização corresponde às teorias éticas de Aristóteles e Tomás de Aquino. Já à ética kantiana corresponderia uma concepção moral como cumprimento do dever⁸.

Há, portanto, uma infinidade de teorias éticas buscando explicar o fenômeno da moralidade, ora privilegiando um aspecto, ora relegando outro. Surgem também teorias que objetivam, primordialmente, refutar outras. E essa variedade é devida também à disparidade dos métodos empregados que refletem, por sua vez, a própria complexidade do fenômeno. E isso implica, naturalmente, em classificações dessas éticas.

As classificações éticas expressam os diversos modos lógicos de reconstrução da ação moral. Mas cada uma delas expressa também uma vertente da moral que não pode deixar de ser abordada por sua corrente

⁸ Ver Quadro: Maneiras de entender a moralidade, em Cortina (2005), p.38.

diretamente oposta, sob pena de cair no unilateralismo. Assim, na Ética, como em qualquer ciência (e já o vimos com a Epistemologia Genética piagetiana), os dualismos concentram vertentes importantes de um fenômeno, mas precisam ser superados por uma terceira via que as conserve e transcenda-as. Assim, as diversas classificações geradas na história da filosofia moral⁹ constituem um bom procedimento para entender a lógica da ação moral, onde destacamos apenas duas classificações que nos auxiliam a melhor compreender o lugar de onde falaremos sobre *ética*.

Acreditamos que a discussão entre éticas *teleológicas* e *deontológicas* é a expressão direta da tênue linha de divisão entre moral e ética. As primeiras referem-se a tudo que consideramos bom, a felicidade, a vida boa; enfim, se dirige ao significado da vida plena e, conseqüentemente, moral. Já as éticas deontológicas são uma referência a tudo que é normativo e universal; dirige-se precisamente à constituição dos deveres. La Taille (2006, p.49), ao buscar definir os papéis da afetividade e da inteligência na moralidade, propõe uma diferenciação entre moral e ética que se assemelha a esta discussão, mas permanece no âmbito da psicologia moral, sem filiação a uma ou a outra.

O autor reserva à moral o conjunto de deveres que responde à pergunta “como devo viver” (ainda que esta pergunta não consista em reflexão) e se insere no campo da obrigatoriedade, possuindo um conteúdo que se define como bom para a vida em comum. Já a ética reserva-se à pergunta “que vida quero viver”, inserindo-se na busca de uma vida boa enquanto forma de se viver, ou melhor, de se expandir. Apesar de suas diferentes abordagens, Ricoeur (2002), Habermas (2002), Taylor (2002) e até Piaget compartilham a diferenciação entre moral e ética sob a perspectiva das regras obrigatórias e convivência social para a primeira e da definição de uma vida boa e da valoração do ser para a segunda. A moral se reserva ao coletivo, a tudo que é imposto e constitui o dever; a ética é individual, sem ser individualista, e se

⁹ Alguns dualismos clássicos na Ética: descritivas/normativas; materiais/formais; de bens/de fins; deontológicas/teleológicas; individualistas/universalistas; de intenção/de responsabilidade; cognitivistas/não-cognitivistas; autônomas/heterônomas; monológicas/dialógicas; de máximos/de mínimos (Cortina e Martínez, 2005, p.104).

refere a tudo que se constitui valor para o ser.

Piaget, apesar de não diferenciar os termos, utilizando-se apenas do termo moral como genérico para a moralidade, demonstra uma realidade moral através da descrição de um sujeito heterônomo, que age segundo normas morais devido à coação, medo de castigos físicos ou psicológicos, ou por considerá-las sagradas, preso à realidade social a qual pertence e, por outro lado, uma realidade ética que consiste num sujeito autônomo que através do entendimento da realidade das normas morais, chega a consenti-las no seu íntimo porque as entende enquanto essenciais para a convivência e manutenção da sociedade justa. São duas realidades psicológicas do sujeito moral que convivem e são, ora predominantes ora superáveis e compartilham ações e reflexões morais de cada sujeito, de cada ser.

La Taille traduz na expressão “expansão de si próprio”, atribuída a Piaget, o conceito e o que constitui “o plano ético”: realidade energética (sentimentos e pulsões), sentido para viver (existencial), identidade pessoal (ser), tomada de consciência de si. Isso quer dizer que para chegar a se preocupar com a indagação “que vida quero viver” (aceitando a existência dessa realidade psicológica que também constitui o plano ético) o sujeito é “motivado” pelos sentimentos que impulsionam sua ação sem dominá-la totalmente pois, do contrário, seríamos “escravos dos sentimentos”, mas a energética apenas dá a tônica da ação (agimos por raiva, medo, paixão, ódio, compaixão, etc.) não explica por que agimos. A tomada de consciência de si próprio, enxergar-se como um ser no mundo, é que proporciona o voltar-se para a existência e para o significado de estar no mundo e com o mundo, diferenciando-se dos demais e, ao mesmo tempo, buscando uma identidade própria a partir da convivência com o outro. É esta realidade que possibilita, de acordo com La Taille (2005;p.51), falarmos de um plano ético enquanto expansão de si. O autor acredita que se quisermos, no plano psicológico, compreender os comportamentos morais dos indivíduos, é necessário conhecer a perspectiva ética que adotam, pois

Somente sente-se obrigado a seguir determinados deveres quem os concebe como expressão de valor do próprio eu, como tradução de sua auto-afirmação. Em suma,

identificamos na “expansão de si próprio” e no valor decorrente atribuído ao eu a fonte energética das ações significativas em geral, e das ações morais em particular.

Antes de cair em qualquer unilateralismo, entendemos que as definições nos auxiliam a pensar nosso objeto de estudo. Quando nos referimos à ética kantiana ou ao estudo do juízo moral realizado por Piaget, não pretendemos classificar tais teorias, mas sim já termos elementos para saber de onde partimos. Veremos que se, por um lado, Kant parte da razão como *a priori* da moralidade humana evidenciada no sentimento de dever livremente consentido, Piaget descreve uma moral em construção que tende à autonomia, justamente pela racionalização desse dever. Ambos partem do princípio de que a moral, assim como o desenvolvimento da consciência, segue movimentos ascendentes comuns à espécie humana. Se para Kant a moralidade humana só se realiza ao distanciar-se dos desejos e vicissitudes em favor da razão, compreendendo o dever como um bem em si mesmo, Piaget descreve a interação entre o sujeito e o dever, onde a apropriação e a valorização do dever é construída diante da qualidade das relações travadas com o meio e com o outro.

É aqui que definimos nosso caminho. Foi difícil chegar até aqui por um percurso acadêmico que ora se estende pela filosofia, ora sociologia, ora psicologia. O ideal era conseguirmos enxergar a moralidade humana pelas três vias, pois assim o é o sujeito: indissociável. Mas o entendimento que nos foi possível atingir se fez meio condutor de nossas pesquisas até a busca de uma ética docente.

Entendemos, então, a moral enquanto esse conjunto de regras, princípios, valores e comportamentos que nos são apresentados quando da nossa entrada no mundo. A princípio nem nos damos conta de qualquer regularidade, que dirá de regras. Através de nossas interações físicas e sociais, começamos a nos inserir em regularidades simples como alimentação, evacuação e intervalos onde as pessoas aparecem e desaparecem. Ao nos adaptarmos a estas regularidades, começamos a esperar por elas. Já não nos esvaímos em lágrimas quando uma certa pessoa está ausente: ela voltará com

comida, brinquedo, carinho, atenção. Outras regularidades se impõem: a gravidade, causalidade (ação e reação), enfim, a realidade física. Através de diversas interações vamos adaptando cada vez melhor a esta realidade. Mas isso é só o começo. Se fôssemos demarcar um começo da moralidade, apostaríamos na descoberta do outro. Como, aliás, sugerimos a “causa” da moralidade humana: a realidade do outro. Mas esse é outro nível.

As regras constituem nosso primeiro contato com a moralidade e como elas nos são transmitidas, ditadas ou impostas seja pelo outro seja pelo mundo físico, elas se constituem primeiramente como uma realidade alheia a qual é preciso submeter-se para viver no mundo. Esta constitui a base do plano moral. Piaget o descreve com o sujeito heterônomo. A criança assimila as regras a sua realidade e estas se constituem obrigatórias porque fazem parte de uma relação unilateral entre quem as dita (sociedade, adultos, escola e até a física) e quem as obedece. Apesar de obrigatórias ou até mesmo sagradas, o sujeito não as compreende no seu íntimo e a transgressão de uma norma ou regra se fará possível quando o sujeito é dominado por sentimentos mais fortes do que a regra em si. Essa é a moralidade descrita em crianças mais novas, mas é também realidade de muitos sujeitos adultos diante de dilemas e situações do cotidiano.

Não nos parece necessário, apesar do referencial piagetiano que nos guia até aqui, falarmos em superação desse plano moral ou mesmo das condutas heterônomas, mas de uma *tendência dominante* que se observa na infância e progride na adolescência e idade adulta sem, no entanto, deixar de existir. Necessitamos de um código de comportamentos que nos permita viver em comunidade, mas a tendência é deixar de ser uma imposição social para tornar-se uma necessidade. Mas, e isso depende de uma tomada de consciência de si no mundo, podemos refletir sobre nossa ação a partir da existência do outro não mais do ponto de vista das regras sociais impostas, mas de quem enxerga no outro uma extensão de si mesmo. Do ponto de vista cognitivo e moral, equivale a colocar-se no lugar do outro, descentralizando seu pensamento com a capacidade de integrar o pensamento individual com o coletivo, acrescentando ao plano moral, o plano ético.

Neste sentido, não nos interessamos pelos estágios morais, como bem os descreve Lawrence Kohlberg¹⁰ a partir do mesmo referencial piagetiano, mas pela existência de uma face heterônoma e outra autônoma da moralidade humana que, além de se desenvolverem no percurso do desenvolvimento geral do indivíduo, coexistem e definem, de alguma forma, as maiores preocupações morais que se traduzem em correntes de pensamento, teorias filosóficas, escolas, éticas, códigos de conduta, leis, etc. Dito de outro modo, a heteronomia corresponde ao plano moral e a autonomia, ao plano ético.

Longe de voltarmos a dualismos, procuramos a terceira via. Ao nos referirmos às questões “como devo viver” e “que vida quero viver”, reencontramos no próprio desenvolvimento humano tendências que sugerem a inserção e a submissão do sujeito numa determinada realidade moral, mas, e nisto consiste a nossa terceira via, a qualidade das relações interindividuais e o próprio desenvolvimento cognitivo possibilitam a tomada de consciência das ações morais e uma apropriação dessas ações a níveis exponenciais que vão desde o simples questionamento do dever (porque seguir esta ou outra regra), emissão de juízos morais, equalização de valores e assunção de código de conduta, até uma reflexão e emissão de juízos éticos característicos de uma sucessão de tomadas de consciência sobre a ação humana de onde podem se originar éticas (como as de Sócrates, Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Tomás de Aquino, Kant, dentre outras, que são ótimos exemplos dessas tomadas de consciência).

Resumindo, a busca de definições para moral e ética nos levou ao ponto de partida para pensar uma ética docente que não se filia a correntes filosóficas ou teóricas, mas as considera essenciais porque representam faces desta moralidade que consideramos não apenas um fenômeno da humanidade e sim parte do próprio desenvolvimento individual que nos caracteriza como humanos porque consideramos a existência de um eu e de um outro. Agora, o modo como chegamos a agir e internalizar nossas ações a partir da

¹⁰ Boas descrições dos estágios do desenvolvimento moral de Kohlberg podem ser encontradas em Araújo (1999), Biaggio (2007), Freitas (2003), La Taille (2005), Macedo (org. 1996).

consciência da existência (do eu e do outro) possibilita infinitas equações que nem sempre convergem para ações e valores iguais, originando-se diferentes morais e valores como observamos nas diferentes sociedades.

O que nos cabe, por fim, é inserir esses planos morais e éticos no contexto educacional. Partindo dos fins da educação, a tarefa nos parece óbvia: promoção do desenvolvimento moral equivale à promoção do próprio ser. Essa foi nossa preocupação quando discutimos e analisamos o ambiente sociomoral da escola e procuramos estabelecer relações entre o juízo moral emitido pelos alunos e as práticas escolares¹¹ (Andrade, 2003). Além de constatarmos que a qualidade das relações interpessoais, das opções didáticas e metodológicas e até da atmosfera organizacional das turmas, influenciam na tendência à heteronomia ou à autonomia verificada nos juízos morais dos alunos, verificamos também uma discrepância entre o discurso pedagógico dos professores entrevistados e sua postura e relacionamento em sala de aula com os alunos. Eis a fonte de nossa busca pela ética docente. Trata-se de uma preocupação originada na pesquisa anterior, mas vislumbra a emissão de juízos morais pelos professores a partir de “dilemas” do cotidiano escolar. Vamos entrar neste cotidiano, depois no juízo moral docente e, quem sabe, chegamos à descrição da ética docente.

¹¹ A relação entre propostas pedagógicas e desenvolvimento do juízo moral também constitui objeto de pesquisa de Araújo (1996) e de Menin (1996), que chegam a conclusões semelhantes às descritas em minha dissertação de mestrado, reafirmando a influência positiva de um ambiente de relações cooperativas e dialógicas e a emissão de juízos tendentes a autonomia e, por outro lado, a emissão de juízos tendentes a heteronomia em ambientes onde as relações são coercitivas e unidirecionais. Ambientes estes que poderiam ser representados, respectivamente, pelas escolas de abordagens pedagógicas “relacionais” e “diretivas” (Becker, p.29, 2001) ou escolas “construtivistas” e “tradicionais”.

3. Pensar os planos moral e ético na educação

É nesse ponto que situaremos nosso estudo. Se nossa proposta é trazer à tona uma discussão cada vez mais necessária e cara à educação como o é a ética docente, acreditamos ser possível a partir de uma abordagem que considere o plano moral e o plano ético. Pois não pretendemos fazer um tratado de deveres dos professores nem tampouco definir o bem da educação (esse já deveria estar bem claro para nossos educadores). Mas pretendemos, sim, definir uma ética docente pautada na formulação de um juízo moral em educação, na tomada de consciência sobre o fazer pedagógico e, finalmente, na assunção da ética como busca constante do exercício docente. E isso só é possível através da tomada de consciência docente sobre o seu papel na educação, ou seja, uma constante reflexão sobre o seu fazer moral e, conseqüentemente, um entendimento do que constitui o plano ético no contexto educacional.

Pensar a moralidade no contexto educacional não é tarefa nova. No Brasil, as chamadas disciplinas de “Moral e Cívica” já demonstravam, além da óbvia inculcação de valores do regime político vigente, uma tentativa de se ensinar comportamentos morais na escola. O mesmo se aplica às disciplinas de religião que, apesar de limitarem-se à religião católica, reforçavam a prática de valores baseados na solidariedade e no amor ao próximo, configurando, até hoje, um estreito vínculo entre moralidade e religião na escola. E mesmo com a extinção destas disciplinas, a preocupação com a formação de valores continua ocupando um importante lugar no currículo escolar, devendo, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), estar presente em todas as disciplinas do currículo através de um ensino transversal que contemple junto com os conteúdos das diversas disciplinas “a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidade em relação à vida pessoal, coletiva e

ambiental” (BRASIL, 1997, p.15). Apesar do salto temporal desde a supressão da disciplina de religião e de moral e cívica do currículo escolar, vislumbramos uma importante mudança de paradigmas na sociedade brasileira refletida na educação: a moral não se vincula, necessariamente, ao poder de Estado nem ao poder religioso.

A premissa é simples: a escola não deve se omitir da discussão da vida cotidiana dos seus educandos, mas deve fazê-lo sem interferir em valores religiosos ou pregar ideologias. Educar é ensinar a viver e ser no mundo. A escola deve inserir o aluno num mundo de regras que o ajudem a compreender como devemos viver e, ao mesmo tempo, possibilitar a ampliação deste mundo através da qualificação de valores que lhe permita escolher que vida quer viver, transformando esses valores em critérios que conduzem seu comportamento e auxiliam as tomadas de decisões e a elaboração de juízos de valor.

De acordo com a perspectiva de Puig (2007; p.66-7) a educação em valores se resume a “aprender a viver”. Nossa condição de inacabados nos impele a decidir de que modo vamos viver e, embora as incertezas sejam muitas, a maioria dos caminhos aponta para a defesa da vida. “Viver de modo que nenhuma vida seja prejudicada ou colocada em perigo. Viver assegurando a sobrevivência física e a reprodução social e cultural e espiritual da própria vida”. Desse modo, a educação em valores tem por finalidade aprendizagens éticas fundamentais que precisaríamos assegurar nas próximas gerações, a saber: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a participar e aprender a habitar o mundo. Essas aprendizagens envolvem a “expansão de si” que descrevemos no plano ético, fazem parte do próprio desenvolvimento cognitivo e moral e se referem à tomada de consciência de si, do outro, de estar e de conviver no mundo.

Mas se a tarefa parece óbvia, realizá-la não é uma empreitada simples. Os professores são sujeitos fundamentais nesse processo e estão inseridos no sistema educacional regido por leis, diretrizes, normas, conselhos, parâmetros, regimentos, projetos político-pedagógicos; sem contar os “saberes e competências” necessários à profissão. Além de regulamentar, todas essas

instâncias constituem um direcionamento para a educação em geral e são acessíveis à maioria dos professores¹². Ter algum conhecimento de todas essas instâncias ou de parte delas é o mínimo que se exige dos professores. Isso é o que entendemos como plano moral no contexto educacional. Os professores precisam dominar saberes e competências para ensinar, saber os fins da educação, a metodologia, o currículo, as teorias, a avaliação; a lista é interminável. Esse é o caminho na busca de respostas para a pergunta moral por excelência (agora plagiada pela pedagogia): como devo ensinar?

O professor terá à sua disposição inúmeras respostas e até livros de receitas prontas se assim o desejar. O professor pode até eleger uma resposta e encaderná-la, levando-a consigo aonde for. Mas o que garante a realização de uma proposta pedagógica em sala de aula, seja ela qual for? Nossa aposta é no aprofundamento das questões do cotidiano escolar e, na especificidade de uma ética docente, na apropriação da função educacional a partir da reflexão docente sobre o seu papel formador no desenvolvimento moral de seus educandos. E isso só é possível a partir da expansão do próprio docente a outro nível: o plano ético.

Ainda que os professores relatem processos e metodologias de ensino adequadas e de acordo com as referências nacionais, com os pressupostos de uma educação ativa e com princípios de autonomia, há uma carência de tomada de consciência na prática docente¹³. O que nos remete ao fenômeno que encontramos nos juízos morais de crianças, descritos por Piaget (1932), que revela uma discordância entre os juízos emitidos e a prática das regras¹⁴.

¹² Os PCN's, por exemplo, foram distribuídos para professores da rede pública através das escolas, onde foi disponibilizado, quando de seu lançamento, um kit com todos os volumes para cada professor da rede. Este conteúdo, assim como a LDB nº 9394/96, e todas as diretrizes oficiais da rede oficial de ensino no Brasil estão disponíveis no site do Ministério da Educação (www.mec.gov.br).

¹³ Cf. Andrade (2003).

¹⁴ Por exemplo: a criança julga que não é correto mentir, mas não se esquivava de fazê-lo nas mais corriqueiras situações de brinquedo ou mesmo ao relatar acontecimentos. Apesar de receber constantes avisos, ordens e exemplos sobre os males da mentira, a verdade não constitui para a criança uma necessidade intrínseca, nem implica, ainda, uma quebra de relações de confiança ou reciprocidade. Ou seja: mentir é errado porque todos dizem que é errado.

O autor nos adverte que, longe de tratar-se de um discurso no vazio, as crianças emitem pareceres que reconhecem como corretos, justos, bons e se não os observam no seu cotidiano é porque tais conceitos não são, ainda, objetos de uma íntima reflexão e que podem vir a ser aceitos e praticados não apenas como uma obrigação imposta por outrem, mas como um dever internamente consentido ou, simplesmente, um valor.

É por isso que falar de um plano ético consiste em pensar na expansão do próprio docente, do caminho percorrido, das reflexões e das tomadas de consciência sobre o cotidiano das suas relações em sala de aula. Porque quando nos referimos à educação moral ou em valores, carecemos da consciência de que “ensinar a viver” implica a aprendizagem de “ser” docente.

Assim, nossa incursão busca nos juízos morais emitidos sobre situações cotidianas sobre os objetivos da educação, a metodologia, as regras escolares, a avaliação, as relações com alunos e com outros professores, uma reflexão que nos dê a tônica da ética docente.

3.1. O cotidiano da educação

Há, no Brasil, várias realidades educacionais. Desde a escola rural, com poucas condições didáticas e de trabalho, onde o ensino é, basicamente, a pessoa do educador, até os grandes empreendimentos educacionais com todo um aparato técnico e especializado que compartilha e auxilia diretamente o trabalho docente. Entremedio a estas duas realidades, há escolas públicas sucateadas e algumas poucas que ainda são referência em educação; há violência nas escolas públicas e particulares; há indisciplina e depredação de patrimônio; há queixas de falta de respeito para com educadores e demais profissionais da educação; há professores com pouca ou nenhuma formação, há, também, um saudosismo por parte dos educadores que afirmam que “os tempos mudaram e os alunos já não respeitam nem pais nem professores”.

Essa percepção de uma mudança no comportamento das crianças está

presente na fala dos próprios professores e põe em evidência uma crise de valores presente na sociedade atual, mas que se reflete diretamente no cotidiano escolar e demanda uma nova postura da escola e dos professores. Se as crianças continuam sendo crianças, o espaço social em que elas vivem não é o mesmo, o acesso à informação, as relações interpessoais, o regime político do nosso país e até as relações entre os países e comunidades já não se constituem como há vinte, trinta anos atrás. A redemocratização do país, a globalização e a internet são algumas das referências em que podemos visualizar mudanças sociais que implicam necessariamente na quebra de valores, conceitos e preconceitos que interferem diretamente nas relações interpessoais e familiares, na formação de valores pelas novas gerações e, conseqüentemente, no comportamento verificado na sociedade e nas escolas.

La Taille interpreta essa crise como uma situação paradoxal. Ao mesmo tempo em que vivenciamos um avanço da democracia e do respeito aos direitos humanos, temos a impressão de que as relações interpessoais estão mais voltadas para um individualismo primário, busca de satisfação pessoal ainda que à custa da desgraça alheia. Assim, o autor acredita que há avanços e crise:

É como se as dimensões política e jurídica estivessem cada vez melhores, e a dimensão interpessoal, cada vez pior. Agora, como não podemos viver sem respostas morais e éticas, urge nos debruçarmos sobre esses temas. De modo geral, penso que as pessoas estão em crise ética (que vida vale a pena viver?), e essa crise tem reflexos nos comportamentos morais. A imoralidade não deixa de ser tradução de falta de projetos, de desespero existencial ou de mediocridade dos sentidos dados à vida. 15

A grande procura por literatura especializada em temas como valores, limites e (in)disciplina¹⁶ demonstra, se não uma crise ética ou debate, a busca de ajuda por pais e professores. Alguns livros de auto-ajuda apontam essa crise de valores e descrevem o desespero e o despreparo de pais que, por

¹⁵ Entrevista disponível em <http://www.aprendebrasil.com.br/entrevistas/entrevista0091.asp> Acesso em 21 fev 2008.

¹⁶ Livros de auto-ajuda para pais e professores como "Quem ama, educa!" de Içami Tiba, por exemplo, chegam à incrível marca de 600.000 exemplares vendidos. Fonte: <http://www.tiba.com.br/livros/?n=015> Acesso em 22 fev 2008.

medo de repetir a repressão infligida por seus próprios pais, se tornaram “liberais demais” e perderam o controle sobre seus filhos por se eximirem da tarefa e até por falta de tempo para educar e colocar limites. Essa tarefa acaba sendo delegada à escola. A escola e os professores, por sua vez, fazem coro com o discurso da “falta de limites” e os pais são chamados de omissos para que a escola possa continuar se omitindo. Essa omissão é justamente uma das armadilhas dos livros de auto-ajuda. Ao atribuir a falta de imposição de limites pelos pais como principal gerador da indisciplina e da “crise de valores”, corre-se o risco de supervalorizar a imposição pura e simples dos deveres, onde os professores e pais se revelam saudosos de épocas mais autoritárias.

Mas é preciso entender que os limites são considerados tanto do ponto de vista moral, enquanto restritivos e normativos do comportamento, quanto do ponto de vista ético, de superação e condicionador da expansão pessoal. Então falar de limites é falar de uma atmosfera moral que comporte o conhecimento dos deveres (como devo viver) e, ao mesmo tempo, uma convivência coletiva em que esses deveres se tornam significativos e necessários ao bem comum e individual (que vida viver). Não se trata, portanto, de impor limites, mas de proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento e ao entendimento das regras que condicionam a convivência entre pares.

O não entendimento dessa equação entre moral e ética por pais e professores faz com que a responsabilidade pela educação moral das crianças, ao invés de compartilhada, se assemelhe a uma disputa litigiosa pela guarda dos filhos: a culpa pelos danos causados é sempre da outra parte.

É difícil também afirmar que a escola passa por uma crise, pois estaríamos diante de uma “perturbação que altera o curso ordinário das coisas”¹⁷ e talvez nisso consista o problema da educação atual. A escola não entrou em crise junto com a sociedade e lida em seu cotidiano com os reflexos das mudanças sociais (enfrentadas no cotidiano das relações entre alunos e

¹⁷ A Definição do termo “crise” está disponível em http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx Acesso em 25 fev 2008.

professores em sala de aula) sem alterar seu curso. As relações escolares continuam as mesmas há pelo menos quinhentos anos e os problemas de indisciplina, de perda de respeito dos professores, de depredação de patrimônio, de violência escolar constituem uma realidade a qual a escola precisa enfrentar e entrar em crise mesmo. Trata-se de um processo de tomada de consciência da realidade de nossa sociedade e de seus reflexos em nosso fazer educativo.

Trata-se do entendimento da educação escolar como uma aprendizagem para a vida, uma expansão do pensamento educacional para além dos conteúdos, das regras e dos bancos escolares para uma reflexão do real significado da escola na vida dos educandos. Entender que a escola é um lugar privilegiado para a formação dos valores essenciais para a vida em comunidade e que a escola constitui para as crianças a primeira inserção na sociedade propriamente dita. Isso equivale a pensar a escola como um lugar privilegiado para a construção das relações sociais baseadas nos princípios democráticos e nos valores que almejamos para nossa sociedade. O sucesso dessa comunidade depende, é claro, da qualidade das interações entre pares e da aproximação com a realidade extra-escola (família, sociedade, estado, etc.).

Assim, a escola consiste em uma sociedade onde relações interpessoais e ações morais se constituem diariamente diante de cada nova situação. Os professores se deparam com situações controversas e suas ações diante delas são formas de ação moral. As ações constituem uma prática docente baseada no currículo, na formação e experiência prática do professor, nos regimentos e normas escolares. O cotidiano e a dinâmica escolar moldam pouco a pouco essas ações constituindo práticas corriqueiras que muitas vezes são repetidas por outros professores. Isso vale para cópia de exercícios, dinâmicas, projetos até a postura e relacionamento com os alunos. A exigência das escolas faz com que alguns professores, ao se depararem com dificuldades em sala de aula com os alunos, se vejam a imitar comportamentos de antigos professores. Já ouvimos, ao ministrar disciplinas no curso de pedagogia, relatos de alunas que acabam gritando “como aquela professora do primário” quando enfrentam dificuldade ou situações de indisciplina em sala de aula. Fernando Becker

(1993, p.58) relata a dificuldade de uma reflexão epistemológica por parte dos professores, onde um professor relata nunca haver pensado no aspecto pedagógico de sua disciplina e apenas repete o que lhe foi ensinado “entrando no esquema de meus professores”. E assim, o cotidiano da sala de aula pode ser encarado tal qual o operário de linha de montagem na fábrica que repete sua tarefa indefinidamente ou pode ser parte de um processo de sucessivas reflexões de uma prática voltada para a expansão de si próprio e, conseqüentemente, para a expansão da dimensão educacional para além dos limites dos muros escolares.

Essa expansão consiste numa discussão íntima, mais aprofundada e refletida sobre as ações docentes. Esse é o papel de uma ética docente. Uma tomada de consciência, uma reflexão sobre a ação docente de cada dia que, em seu conjunto, reflete uma prática moral formadora de outros sujeitos morais. E essa prática carece de definição, de reflexão e de sistematização. Problematizar as relações interpessoais, os conteúdos, as práticas, os objetivos e os métodos utilizados para alcançá-los. Pensar a ação docente e a qualidade das relações com os alunos e sua repercussão na formação dos valores dos alunos. Debruçar-se no entendimento da realidade, da sociedade, da família e do aluno na relação com a escola e suas práticas. Ter consciência do papel docente em todo o processo, apropriando-se de suas ações. Enfim, deixar de executar tarefas apenas e pensar a docência na perspectiva ética que inclui a assunção de valores necessários à prática docente e de uma conduta condizente, não por imposição, mas pela constituição de uma necessidade desse profissional/sujeito moral que se torna ético.

Repetimos: não é uma tarefa fácil. Até porque o professor é sujeito moral antes de ser professor. E ser ético é muito mais uma busca do que um estado. É um processo de expansão que iniciamos com nossa entrada no mundo. Por isso nossa busca é de uma ética docente e não de professores éticos. Propomo-nos agora a essa busca junto aos professores, convidando-os, através de situações que fazem parte do trabalho docente e do cotidiano da

escola, a identificar práticas e reflexões que nos auxiliem na descrição de uma ética docente.

Parte II

Ao estudarmos o juízo moral na criança junto com o mestre genebrino, destacamos o papel dos juízos na conduta e formação moral dos sujeitos. Quando emitimos um juízo moral falamos sobre os valores e nosso entendimento do que é correto, justo ou bom. Nosso julgamento, assim como demonstrado com as crianças, nem sempre está de acordo com as nossas ações. Entre o que sabemos correto e o que fazemos de acordo, há uma distância mediada por uma cadeia de valores (razão) e uma força motriz (emoção) que, juntos, concorrem para a coerência entre juízo moral e ação moral.

Tal “desacordo” não se confunde com uma moral própria ou individual ou relativa, mas se refere precisamente à construção da moralidade que nos permite avaliar nossas opções e agir corretamente de acordo com sentimentos e equacionamento de valores que se tornam importantes ao longo de nosso desenvolvimento e adquirem status de necessidade, ou seja, se tornam parte do que somos e regulam a maneira pela qual vivemos. O que explica, em parte, elegermos certos valores como a verdade, por exemplo, como pilares de nossa ação sobre o mundo e por eles pautarmos nosso comportamento sem abrir mão de falar sempre a verdade salvo em situações em que valores mais importantes estejam em risco, a vida poderia ser um exemplo de concorrência entre valores.

Nesse sentido, emitir um juízo de valor corresponde a emitir um parecer que julgamos de acordo com a moralidade vigente ou o modo correto de agir. E para isso só precisamos estar minimamente inseridos na sociedade e em seus costumes. Mas quando falamos de um plano ético, necessitamos mais do que um modos de agir, falamos numa expansão que nos permita reflexão e escolha de como vamos viver. E para isso é preciso mais que inserção nos costumes...

Ao nos propormos uma ética docente, buscamos-na na emissão de juízos sobre o cotidiano do professor porque acreditamos que uma reflexão sobre a prática consiste num poderoso instrumento de mudança de comportamento e assunção de valores importantes ao contexto educacional, direcionando o pensamento docente para um entendimento ético de seu trabalho. Se constatarmos que muitos professores não fazem essa reflexão espontaneamente, ao se debruçar sobre os objetivos de seu trabalho e de

situações e conflitos do seu cotidiano o professor é convidado a eleger prioridades e a tomar posição. O juízo elaborado pelos professores será traduzido em discurso docente, onde pretendemos destacar tendências que caracterizam a ética docente.

Para isso elegemos temas e criamos situações que, além de polemizar, pretendem dar conta de uma reflexão docente. “Os professores já pensaram sobre princípios morais na escola? É objetivo da escola educar moralmente? Como realizá-lo? Os métodos são eficazes para o que a escola se propõe? Existem valores próprios à função docente? Quem é responsável pela formação moral das crianças?” São questionamentos simples que aparecem dentro de situações do cotidiano dos professores justamente para provocá-los: você já se questionou sobre seu papel? Seu trabalho e sua influência na vida dos educandos?

A descrição de uma ética docente é, portanto, baseada nos próprios juízos dos professores e a análise desses juízos nos fornecerá elementos para afirmarmos, ou não, a existência de um plano ético na docência. Apresentamos agora os aspectos metodológicos da pesquisa e, em seguida, nos debruçamos sobre a análise do juízo moral dos professores.

4. Estudo sobre o juízo moral dos professores

Este estudo caracteriza-se pela descrição de uma ética docente calcada no juízo moral dos próprios professores. Esta “ética” não constitui um código ou manual de prescrições aos professores – tal tarefa cabe aos Conselhos e demais órgãos oficiais da Educação do país – mas uma reflexão sobre a prática docente enquanto co-responsável pela formação moral e ética dos alunos.

A elaboração de um instrumento rígido para coleta de dados nos pareceu pouco significativa para atingirmos o objetivo de perseguir uma reflexão moral dos professores. A aplicação de um questionário fechado com respostas diretas consiste num instrumento mais adequado às pesquisas quantitativas com sustentação estatística. Portanto, as entrevistas semi-estruturadas constituem um instrumento mais adequado ao nosso objetivo. Mas não se trata somente de entrevistas. Ao perseguirmos o juízo moral dos professores precisamos elaborar situações em que haja necessidade de julgamento ou, no mínimo, emissão de uma opinião que configure o pensamento docente.

Além do cotidiano e das relações interpessoais, as situações procuram sistematizar a reflexão docente em direção a uma ética da profissão, sob a perspectiva de uma ética aplicada que reconhece nos diferentes âmbitos sociais um princípio ético (reconhecimento do outro) que se configura conforme o ambiente em que nos encontramos. Segundo Cortina e Martínez:

Com essa “aplicação”, portanto, não se trata de aplicar princípios gerais a casos concretos nem tampouco de induzir unicamente máximas a partir das decisões concretas, mas de descobrir nos diferentes âmbitos a modulação peculiar do princípio comum. Cada campo tem uma inegável especificidade e por isso existe “uma melodia” comum a eles, mas expressa em versões muito diferentes. (2005, p.154)

O reconhecimento de um princípio ético e de sua modulação nos diferentes contextos e ambientes sociais nos ensina não apenas que um único modelo de ética é impotente para orientar a convivência entre pessoas nos diversos mundos (político, educacional, médico, ecológico, econômico, etc.) e que somos obrigados a considerar e coordenar diferentes modelos em cada oportunidade de convivência, como a ética individual também é insuficiente já que boa vontade pessoal nem sempre implica em boas conseqüências para a coletividade. Eis as razões, segundo Cortina e Martínez, para o nascimento da ética aplicada.

Que critérios, máximas e valores são necessários para o reconhecimento do outro dentro de cada campo da ação humana? Ou melhor, como passar da lógica da ação individual para a lógica da ação coletiva, “moralizando” instituições e organizações com conseqüências benéficas?

É preciso, portanto, examinar as atividades sociais e pensar a estrutura moral dessas atividades. De acordo com os autores, desenvolver uma atividade moralmente em uma sociedade moderna implica em atender ao menos cinco pontos de referência:

1. As metas sociais pelas quais adquire seu sentido;
2. Os mecanismos adequados para alcançá-los em uma sociedade moderna;
3. O âmbito jurídico-político correspondente à sociedade em questão, expresso na constituição e na legislação complementar vigente;
4. As exigências da moral cívica alcançada por essa sociedade, e
5. As exigências de uma moral crítica apresentadas pelo princípio da ética discursiva. (Cortina e Martínez, 2005, p. 156)

A educação se caracteriza como uma atividade social. Os fins educacionais ou da docência são a transmissão da cultura e a formação de cidadãos críticos e tais objetivos são dados e legitimados socialmente; não cabendo aos agentes dessa atividade proporem-se metas quaisquer. Os meios, no entanto, são discutíveis, cabendo a nós esclarecer quais são as virtudes¹⁸ concretas para atingir os fins da educação. Aqui se encontram as

¹⁸ Virtude no sentido aristotélico: “Por virtude, Aristóteles compreende uma prática. A virtude não é, portanto, natureza; e não haveria um aprendizado suficientemente eficaz para garantir a ação

discussões metodológicas e de valores e a noção de excelência em educação, ou seja, a definição e a graduação dos melhores meios e de onde extraímos também as pessoas que encarnam os valores necessários para atingir o bem da educação.

Só então nos voltamos aos mecanismos ou estratégias utilizados para atingi-lo. É preciso levar em conta as exigências da sociedade atual, o mercado de trabalho, os aspectos regionais, os recursos financeiros, a formação dos professores, a orientação religiosa ou laica, os recursos didáticos e a opção pedagógica, sem que isso se converta em fim, o que tornaria a atividade imoral ou desmoralizada. Um exemplo corriqueiro: quando uma opção metodológica desconsidera o sujeito da educação enquanto interlocutor ativo no seu processo de formação, submetendo-o a processos de inculcação de conteúdos sem significados práticos ou até inacessíveis para sua formação cultural ou moral, o fim último da educação que é a formação do ser se perde nos meios utilizados e perde também o seu status de atividade moral. Portanto, escolher esses mecanismos implica em consciência dos objetivos da educação e competência técnica dos profissionais responsáveis pela ação educativa para ater-se a esses objetivos.

É também nesse sentido que a caracterização de atividade social inclui a legitimidade concedida pela submissão à legislação vigente que define regras para todas as instituições educacionais no país. Adequar-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais e às exigências e normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, constituem obrigações que incluem as instituições na rede de ensino e conferem-lhes o status de bem social. Mas isso por si não é suficiente.

O reconhecimento e a legitimidade social da atividade educativa só acontecem quando, além de atingir os fins a que se propõe e obedecer aos preceitos legais, respeita os direitos e compartilha os valores da sociedade em

virtuosa. A virtude, contudo, seria a forma mais plena da excelência moral; e, por tal razão, não poderia existir em seres incompletos ainda em formação, como as crianças. A excelência moral, revelada pela prática da virtude, seria, antes de tudo, uma disposição de caráter". BOTO, Carlota. A ética de Aristóteles e a educação. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur16/carlota.htm> Acesso em 28 fev 2008.

que está inserida, produzindo uma interação entre os objetivos e bens e a “ética civil” alcançada. Conduzir e respeitar valores como a liberdade, a igualdade e a solidariedade; reproduzindo no cotidiano de suas atividades e das relações entre seus membros os valores compartilhados pela sociedade. A iniciativa privada em educação, por exemplo, não se submete às regras nem às mazelas da educação pública no Brasil, mas precisa submeter-se aos anseios da sociedade em relação à formação das crianças atendendo desde preceitos religiosos, mercado de trabalho, formação de valores ou qualquer outra demanda social.

Há mais. É importante e moralmente correto ater-se aos objetivos e fins da educação, à legislação e aos valores vigentes na sociedade para se tomar decisões justas no ambiente educacional, mas é crucial apurar quais “valores e direitos devem ser racionalmente respeitados” (idem, p.158). Ao nos perguntarmos por que estes valores devem ser promovidos e respeitados nos inserimos numa moral crítica, neste contexto, numa ética, uma ética docente.

Buscamos, pois, nos passos de uma ética aplicada¹⁹ eleger parâmetros norteadores para a construção de uma ética docente baseada no aspecto reflexivo da profissão, onde destacamos (1) os princípios morais, (2) os mecanismos, (3) os valores mínimos, (4) os valores próprios à educação e (5) a construção de valores universais; e elaboramos, para cada um deles, situações-problema²⁰ (acompanhadas de perguntas) apresentadas aos professores entrevistados e solicitamos que estes emitam juízos de valor. Ao elegermos tais parâmetros afirmamos a importância de nos debruçarmos sobre uma ética aplicada à educação e, mais do que isso, buscamos no professor o sujeito e o interlocutor dessa ética.

Vamos às situações.

SITUAÇÃO 1: princípios morais (metas)

Existe um movimento nos Estados Unidos que prega o ensino nas escolas da teoria do criacionismo ao lado da teoria evolucionista de Darwin. Ao mesmo tempo, as

¹⁹ Cortina e Martínez (2005, p.159)

²⁰ Ver as situações e perguntas na íntegra em Anexos.

escolas francesas aboliram qualquer tipo de manifestação religiosa dentro de suas escolas, garantindo um ensino essencialmente laico.

Qual a sua posição sobre estas discussões?

Qual o papel da escola hoje?

Existem princípios inerentes a este papel da escola? Exemplifique.

O que a escola deve ensinar?

A primeira situação busca um posicionamento do professor sobre a escola e a formação de princípios morais utilizando-se da oposição entre *evolucionismo* e *criacionismo*. Ao polemizar a discussão entre ciência e religião, nosso objetivo é perseguir o juízo do professor acerca do papel da formação de valores na escola, vinculando ou não essa formação dos alunos ao aspecto religioso. Ou seja, os professores acreditam que a formação de valores é papel da escola? Essa formação de valores está relacionada a valores religiosos ou é dissociada destes?

SITUAÇÃO 2: meios empregados (mecanismos)

Segundo o currículo de uma escola, o professor de matemática deve ensinar a seus alunos toda a tabuada de multiplicar, sem deixar de trabalhar alguns valores como a solidariedade e o respeito entre colegas.

Que procedimento o professor deve utilizar?

É possível ensinar matemática e valores ao mesmo tempo? Como?

Se o professor fizer dessa forma que você falou, todos os alunos vão aprender? Por quê?

Se alguns alunos apresentam dificuldades, o que se deve fazer?

Como saber se os alunos aprenderam a tabuada?

Como saber se os alunos aprenderam sobre solidariedade e respeito?

Na segunda situação propusemos aos professores ensinar simultaneamente conteúdos lógico-matemáticos e valores. Ou seja: os meios empregados são adequados aos objetivos da educação escolar ou os meios são fins em si mesmos? Procuramos investigar se o professor acredita no papel de formação de moral e de valores através das relações entre os sujeitos da educação, dos conteúdos e dos meios e/ou modelos pedagógicos empregados. Nossa maior preocupação é saber se o professor concebe a formação de valores como inerente ao processo pedagógico ou se, pelo contrário, não concebe tal relação, diferenciando processo formativo de valores e educação escolar.

SITUAÇÃO 3: ética de mínimos (virtudes e valores)

a) Mateus encontrou um aparelho eletrônico tocador de mp3 (tipo i-pod) nas dependências do colégio e acabou contanto para vários colegas. No entanto, aparecem na escola os pais de Rafael, aluno que se ausentou às pressas da escola por causa de um desmaio e perdeu seu aparelho. Os pais cobram da escola uma ação para que se encontre tal aparelho, que custou muito caro.

Os dois alunos são da sua turma e você sabe do ocorrido. O que você faz?

Os pais têm o direito de exigir uma solução da escola?

A família de Mateus passa por situações financeiras difíceis e ele vendeu o aparelho para ajudar nas despesas de casa. Mateus agiu corretamente? Como você julgaria a ação de Mateus?

b) Uma aluna chamada Sarah fica sempre pelos cantos, evita falar e mantém o rosto escondido com o cabelo. Por mais que o professor e também alguns colegas procurem conversar, ela não se deixa envolver com qualquer tipo de atividade. Um dia na saída da escola, outra aluna chama sua atenção para Sarah e um senhor de cabelo grisalho se dirigindo para um carro preto de vidros escuros. Antes de abrir a porta do carro, o senhor dá sinais de intimidade com a garota.

O que um professor deve fazer?

O que você faria?

Nesse caso, o professor ignorou o fato e continuou a ministrar suas aulas normalmente. Você acha que sua ação foi correta ou não? Por quê?

Na terceira situação, apresentamos duas situações de conflito passíveis de se sucederem no cotidiano escolar com o intuito de identificar valores e virtudes inerentes ao papel do professor diante das relações interpessoais entre alunos e professores. Nossa maior preocupação aqui se resume a identificar nas ações docentes uma conduta inerente ao papel docente. O que se espera de um professor em situações que envolvem julgamento ou intervenção na vida do aluno? Há consenso? No primeiro caso, buscávamos o juízo moral docente sobre a conduta de seu aluno quanto à apropriação indébita de um objeto. É papel do professor intervir? Como o professor julga tal conduta diante de uma necessidade financeira? Já no segundo caso, julgamos a ação do próprio professor ao intervir em situações de vida dos alunos. É correto se envolver com os problemas pessoais dos alunos? Como os professores julgam seus colegas ao intervir ou não intervir na vida dos alunos?

SITUAÇÃO 4: exigências morais e valores próprios à educação (moral cívica)

a) Veja esta notícia:

“Aluno agride professora dentro da sala de aula em Mirassolândia.

Na noite da última segunda-feira, uma professora foi agredida por um aluno na Escola Estadual Joaquim Mendes Pequeto, em Mirassolândia (468 quilômetros a Noroeste da Capital). O aluno, de 16 anos, entrou na sala para discutir com um colega. Ao ver a discussão, a professora tentou intervir e o jovem a acertou na cabeça com uma carteira escolar. Ela sofreu um corte e foi encaminhada para o Pronto Socorro da cidade. No ferimento, ela levou três pontos. O aluno fugiu da escola após a agressão e foi levado à delegacia no dia seguinte. Foi entregue aos seus responsáveis e espera a decisão.”

Comente a notícia?

Por que a notícia chama a atenção?

Haveria diferença no fato ocorrido se o adulto em questão não fosse professor?

O professor agiu corretamente? Por quê?

E se ao invés de intervir, o professor tivesse utilizado a força, empurrando os alunos que brigavam?

b) Durante a aplicação de uma de prova, o professor descobre que alguns alunos tiveram acesso à prova. Toda a turma parece saber do fato, mas apenas três ou quatro possuem uma cópia. O professor questiona a turma e cancela a prova. Resolve punir toda a turma já que os culpados não foram delatados.

O professor foi justo com os alunos? Justifique.

Como você agiria?

Você acha que os alunos deveriam apontar os culpados se soubessem? Por quê?

Se apenas um aluno resolvesse delatar os culpados, deveria ser poupado da punição?

Por quê?

c) Um grupo de alunos da 6ª série se organizou e pediu uma audiência com a direção da escola. Eles enumeraram uma série de regras e procedimentos da escola e de alguns professores e gostariam de discuti-las. Alguns exemplos: recreio de apenas 20 minutos; proibição do uso de boné e mascar chiclete em sala de aula; uso do uniforme; entrar no meio das aulas; realização de provas; etc.

Como deve proceder a direção da escola?

Se esse movimento acontece dentro de sua sala de aula, como você reage?

Como você vê as reivindicações dos alunos?

Na quarta situação, apresentamos três fatos do cotidiano escolar como forma de avaliar exigências morais e valores próprios à educação. Ou seja, existe um código de condutas necessárias ao relacionamento escolar e que sejam próprias a este ambiente em particular? O primeiro fato traz uma notícia de agressão a uma professora e questiona o *status* de autoridade do professor diante da sociedade e dos alunos. Há diferença entre respeitar um professor e um adulto qualquer? O segundo fato trata de uma falta dos alunos e punição por parte do professor e questiona se é lícito punir toda a turma por falta de

alguns. Como o professor julga a delação entre colegas? Pune ou premia? No terceiro fato, temos o questionamento de regras por parte dos alunos. A escola deve ouvir os alunos? O professor vê o questionamento como fato positivo do desenvolvimento moral dos alunos? Em resumo, os valores cultivados/desejáveis em nossa sociedade – como respeito à privacidade e questionamento – se aplicam ao ambiente escolar e corroboram para a formação dos alunos?

SITUAÇÃO 5: construção de valores (moral crítica universal)

a) Existe um programa nos Estados Unidos que foi adaptado para o Brasil e se chama “The Nanny” (A super babá). Ele trata especificamente de pais que perderam o controle sobre a educação dos filhos e suas vidas, assim como a dos filhos, passam por uma situação de caos familiar. A super babá é chamada e orienta a família durante uma semana para organizar-se de acordo com regras e dicas de comportamento impostas pela babá tanto às crianças como aos pais.

Como você acha que uma família chega a este nível de caos familiar?

As crianças hoje são diferentes das crianças de uma ou duas décadas atrás? Por quê?

O que fez as crianças mudarem?

Qual a participação da escola no perfil da criança de hoje?

Por fim, nossa quinta situação apresenta um programa de televisão no qual os pais pedem ajuda a uma “super babá”, demonstrando perda de controle sobre o processo educativo de seus filhos. Os professores são convidados a opinar sobre a situação da educação familiar e sobre o papel da escola na formação das crianças. Neste momento, perseguimos o juízo docente sobre a realidade da educação na família e o papel exercido pela escola diante das exigências de um mundo em constante transformação.

São essas situações e seus desdobramentos que constituem nosso instrumento de pesquisa para a descrição da ética docente.

Coleta de dados

Ao definirmos nosso instrumento, nossas ações se voltaram para a definição dos sujeitos. Nosso objetivo inicial era obter entrevistas de professores de todos os níveis de ensino e chegamos a fixar até um número

mínimo de vinte sujeitos. Mas a realidade nos mostrou que uma pesquisa qualitativa em que dependemos do interesse e disposição dos profissionais para participar de uma entrevista pode, por isso mesmo, ter um número menor de sujeitos.

A maior dificuldade consistiu em ter acesso aos professores nas diferentes escolas. Entramos em contato com a direção e/ou a coordenação pedagógica de pelo menos cinquenta escolas da rede pública e privada da cidade de São Paulo. Apenas seis escolas deram consentimento para que entrássemos em contato com os professores, divulgando a pesquisa e carta-convite com termo de livre consentimento²¹. Foram distribuídas cento e vinte cartas aos professores dessas escolas. Todos os professores de cada escola visitada foram convidados a participar voluntariamente da pesquisa. Apenas quinze professores assinaram termo de consentimento esclarecido e as entrevistas foram marcadas individualmente no local de trabalho de cada entrevistado. Alguns professores que assinaram o termo não conseguiam encontrar horários vagos para as entrevistas e desmarcavam seguidamente. Enquanto realizávamos as entrevistas marcadas, nos dávamos conta de que o número de entrevistados seria definido quando conseguíssemos uma amostra significativa do pensamento docente ou quando não encontrássemos mais juízos divergentes.

É importante destacar que o próprio ato de participação dos professores numa situação de pesquisa os destaca dos demais. Os professores entrevistados trabalham em média quarenta horas por semana, mas resolveram por livre vontade abdicar de suas horas livres e submeterem-se a uma entrevista sobre ética docente. Temos duas hipóteses para tal submissão: os professores se interessaram pelo tema e pretendiam obter mais informações sobre este ou os professores acreditam que sua participação pode contribuir para a elucidação do problema proposto. Seja uma ou outra hipótese verdadeira, a simples participação do docente em pesquisas da problemática educacional (qualquer delas) já demonstra uma tomada de consciência ou um “debruçar sobre” o seu papel e a busca de expansão que aqui procuramos,

²¹ Ver anexos.

independentemente do que encontraremos em suas entrevistas.

Assim, nos concentramos nas entrevistas de **nove** professores da Rede Oficial de Ensino do Município de São Paulo (dois professores de escolas públicas e sete de escolas particulares). Dentre eles, cinco professoras e quatro professores. Cada professor recebeu um código alfa-numérico de identificação que preserva sua identidade sem prejuízo de sua identificação ao longo da análise das entrevistas. No ensino fundamental, temos uma professora polivalente das séries iniciais com formação média em Magistério e superior em Pedagogia (S1); uma professora de inglês do EJA com formação média em Magistério, Licenciatura em Letras e uma Pós-Graduação (N2); uma professora de Português e Espanhol também com Licenciatura em Letras (C8); uma professora de Geografia e História com Licenciatura em Geografia e Bacharelado em Análise Ambiental (E6); uma professora de Biologia e Ciências com Licenciatura e Bacharelado em Ciências (J5). Um professor de Inglês, Português e Espanhol que leciona na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio com formação em Magistério e Licenciatura em Letras (M9); um professor de Geografia e História licenciado em Geografia e em História (J4). Já no ensino médio, temos um professor de Filosofia e Meios de Comunicação licenciado em Filosofia e concluindo Mestrado em Filosofia (A3); um professor de matemática cursando licenciatura em Matemática (A7); além deles, as professoras de Biologia e Ciências e a de Português e Espanhol também lecionam em ensino médio.

As entrevistas tiveram duração média de 60 minutos, foram gravadas em mídia digital e transcritas literalmente uma a uma. A seguir apresentamos os recortes dessas entrevistas, em que perseguimos no juízo e na fala docente uma reflexão que auxilie na descrição de uma ética docente. Não se trata de identificar níveis do juízo moral docente, não falaremos de estágios ou mesmo de uma graduação, o que nos propomos agora é a descrição e apresentação dos juízos emitidos pelos professores organizados em blocos de acordo com cada situação apresentada. Perseguiremos nas respostas dos professores uma linha de pensamento que caracterize uma reflexão inerente à prática docente e ao contexto educacional dentro da proposta de educação como formação para

a vida e que considere os professores como sujeitos morais, procurando identificar e descrever juízos e reflexões de acordo, principalmente, com o questionamento da moralidade vigente (autonomia) ou no simples cumprimento do dever (heteronomia).

4.1. Os princípios morais

A primeira situação analisada pelos professores busca a resposta para a questão: “a formação de princípios morais é objetivo da ação educacional?”

A educação formal tem como objetivo primordial preparar as futuras gerações para a vida adulta através do desenvolvimento das faculdades intelectuais, físicas e morais. E esse objetivo só é realizável dentro dos costumes de cada sociedade. É, portanto, a partir dos princípios morais que a própria educação deve começar e, conseqüentemente, se guiar. A escola será, portanto, um ambiente sociomoral por excelência, em que as relações interpessoais dão a tônica da moralidade vigente. Desta forma, o trabalho docente possui uma moral subjacente a sua prática e, ainda que os professores não se apropriem desta como instrumento de formação de valores, a qualidade das relações interpessoais na escola constitui um dos motores do desenvolvimento moral dos alunos²².

O objetivo dessa situação é inferir a posição dos professores sobre o papel da escola na formação moral de seus alunos, perseguindo a ligação do senso comum entre religião e moral. Essa primeira questão requer um posicionamento do professor sobre a adoção do ensino religioso na escola através da oposição das teorias criacionistas e evolucionistas, representadas, principalmente, pelas escolas laicas da França e do movimento pelo ensino concomitante do criacionismo e evolucionismo nas escolas dos Estados Unidos. Depois, perseguiremos também os princípios inerentes à função educativa da escola e os conteúdos e/ou conceitos pertinentes de serem

²² A qualidade das relações na escola e o desenvolvimento moral da criança é tema discutido por Araújo (1996, 2001), Macedo (1996), Menin (1996) e também foi tema de minha dissertação de mestrado, Andrade (2003).

abordados de acordo com tais princípios.

É interessante notar que a exposição inicial desta situação causou espanto a alguns professores que confessaram nunca terem se colocado semelhante reflexão sobre o ensino e questionam se sua resposta seria relevante para nosso estudo. Outros professores se disseram impressionados pelo efeito que tais perguntas causaram na sua reflexão, pelo simples fato de colocar questões que eles não se fazem diariamente, mas que estão intimamente relacionadas com sua prática e o seu papel como educadores. Vejamos como eles refletem sobre nosso primeiro questionamento.

Religião e moral se confundem no ensino de valores

Alguns professores se posicionam a favor do ensino religioso nas escolas e associam, explicitamente, a falta de religiosidade/religião à falta de valores morais:

Prof. S1

Eu sou a favor de que tenha religião, de que tenha o ensino religioso dentro das escolas. Sim, eu tenho minha crença. Eu sou católica, então eu acho que já se perdeu porque os alunos tinham aula de moral e cívica e já se tirou – lembra? – e aí eu acho que deveriam ter. Eu acho que nem todo mundo não é obrigado a assistir uma aula de ensino religioso, [mas] que tenha uma filosofia sobre uma qualidade de vida melhor, de respeito ao semelhante. Mas eu acho que deveria ter, deveria voltar (...) E eu acho que isso faz muita falta, a família, porque hoje em dia a gente forma e tem também que informar o aluno, porque geralmente eles vêm de casa sem essa base que é a principal a ser dada pela família, está ficando tudo pela escola. Então eu acho que a escola tem a obrigação e deve...

Prof. A7

Tipo assim, aqui você já vê um crucifixo na entrada da escola, então o pai quando vai matricular o filho já tem que observar tudo isso. Acho que cada escola é cada escola, você não vai pôr o seu filho numa escola da “Madre Tereza” se você é protestante, não católico. Acho que cada escola tem uma maneira de trabalhar isso. Por exemplo, aqui não tem (aula de religião), mas se tivesse eu seria de acordo.

Na verdade, para mim, tudo é válido. Nem todas as cabeças são iguais, nem todo regimento é igual, acho que tudo que estiver bem e ajudando é válido.

Para esses professores há uma ligação direta entre moral e religião, como se a formação de valores morais dependesse da educação religiosa. A professora S1 sente falta de uma educação para valores e se refere também às

antigas aulas de “Educação Moral e Cívica” como caminho utilizado para isso. Nesse sentido, apesar de se declarar uma pessoa religiosa, ela comunga a opinião do professor A7 de que não se deve impor uma determinada religião, mas uma formação que promova os valores, mas não deixa claro se essa formação se desvincula da formação religiosa.

A próxima fala ilustra bem essa associação entre formação para os valores morais e o ensino religioso, pois apesar de não ser a favor do ensino religioso, a professora C8 questiona se o ensino laico da França, por exemplo, é capaz de formar valores morais:

Prof. C8

Eu acho que a educação não tem que se basear em ensino religioso. Cada ser humano, cada família, ele tem essa liberdade de escolha em relação à religião. Agora eu também acho que a escola não deve abandonar uma formação de valores. Então eu não sei se na França, se eles não trabalham a religião, mas trabalham a cidadania. Então eu acho que deve se optar por uma educação onde se trabalhe o ser humano dentro de valores, nesse aspecto de cidadania e de autoconhecimento, então não sei se é esse que a França adota, se for esse, eu prefiro...

Apesar de defender a escola laica, o professor M9 também não distingue “a religiosidade” da formação dos valores morais:

Prof. M9

Eu sou mais tendencioso para a linha da escola laica em respeito às diferentes manifestações religiosas – já dei aula para católico, protestante, judeu e no EJA você encontra muitos adultos que se dizem ateus, então, em respeito a essas diferenças, eu sou mais tendencioso para escola laica. Eu acho que a discussão tem que existir, mas sem proselitismo. Trabalhar com valores que sejam comuns a todas as religiões, por exemplo: ética, moral, questões ligadas a respeito, principalmente respeito aos diferentes. Então tem que ter na escola a discussão sobre religiosidade, não sobre religião.

Ainda que os professores acima não concordem explicitamente com o ensino religioso obrigatório ou limitado a determinada religião, a educação moral não parece assegurada sem os valores promulgados pelas religiões e os professores não conseguem separar totalmente moral e religião.

A religião e o criacionismo como outra forma de conhecimento

Alguns professores acreditam que é preciso ensinar religião e/ou a teoria criacionista através de uma abordagem do ponto de vista do conhecimento que

possibilita, além do acesso, a liberdade de escolha.

A professora N2 é a favor do ensino de religião como forma de voltar a discutir assuntos que deixaram de ser abordados pela escola e vê na abordagem criacionista uma teoria que deve ser discutida como informação e como ciência pela escola:

Prof. N2

Mas a teoria criacionista não é religião. Eles estão reformulando, inclusive, para mim é ciência. Criacionismo é uma questão científica e acho que tem que ser colocado, todos têm direito a opinião. Nós estamos numa democracia e temos a possibilidade de ver estes assuntos discutidos novamente. Na minha época, não havia muita violência ou dificuldade para ensinar e aprender. A gente deveria voltar a ter a Disciplina, que esses assuntos fossem abordados novamente na escola. (...) Se começarmos desde pequenos, vamos ter mais possibilidade deles crescerem mais tranquilos, mais seguros, mais determinados e isso tem muito a ver com a falta de cultura, a falta de conhecimento. Então, falar eu sou católico, eu sou isso, não está baseado em nenhum conhecimento.

Já o professor A3 critica a parcialidade da escola ao abordar temas tanto científicos quanto religiosos e propõe, tal como proposto pela discussão das escolas dos Estados Unidos, o ensino do criacionismo em “pé de igualdade” com o evolucionismo, evitando a “sacralização” de uma teoria e, também, possibilitando aos alunos o acesso à cultura e ao conhecimento.

Prof. A3

Apesar de ter um orientador francês, nesse caso eu pondero com os Estados Unidos. No sentido de que você possa ensinar o modelo criacionista e o modelo genético de Darwin. Porque se você perguntar o que é ciência, é um discurso racional de causa e efeito. (...) O que acontece quando você põe essas duas teorias frente ao aluno? Acontece que, nesse caso, o aluno pode escolher entre uma e outra. (...) E claro que algumas escolas vão privilegiar o modelo criacionista e outras, o darwiniano. É claro que não existe ensino imparcial, nunca vai existir, mas isso possibilita ao darwinismo não virar dogma. (...) Quando você propõe um discurso paralelo à ciência dominante, você tira a sacralização da ciência, tira a sacralização da religião e possibilita o indivíduo, ao tomar contato com esses discursos racionais, escolher o que ele acha melhor para ele.

A discussão sobre o “status” científico do criacionismo consiste mesmo numa polêmica atual que ganha novos adeptos e se infla de fervorosos defensores de argumentos a favor ou contra tal abordagem da origem da vida. Vale lembrar o compromisso da escola com a disseminação da cultura, conhecimento científico e formação de valores dentro da sociedade em que se

insere. Isso inclui desde costumes, crenças religiosas, folclore e o conhecimento acumulado pela humanidade, mas é também papel da escola situar e distinguir cada tipo de informação no conjunto de práticas, saberes e ciências que auxiliam os alunos na interpretação de mundo e, conseqüentemente, formam novos crentes ou novos críticos ou novos cientistas.

Distinção entre valores morais e religião

Encontramos também professores que se mostram tolerantes ao ensino religioso, mas não fazem nenhuma alusão aos valores morais como intrínsecos à religiosidade. A tolerância se assemelha e faz coro ao discurso das diferenças culturais na escola. A inclusão de pessoas portadoras de deficiência, a mobilidade social, as políticas de quotas raciais nas universidades e a vertiginosa proliferação de diversas crenças religiosas são apenas alguns fatores que favorecem e coloca na pauta da escola um discurso de aceitação das diferenças na escola, onde a tolerância e busca de relações igualitárias dão tónicas a esse discurso que se reflete na fala do professor:

Prof. J4

Tolerante, mesmo sendo historiador e geógrafo, eu sou cético com relação às religiões, mas eu acredito na necessidade das pessoas. Porque não é minha, não quer dizer que não seja sua...

A professora E6, também se mostra tolerante às crenças e à religião, mas não sabe se a escola é o espaço ideal para essa discussão e confessa que é um assunto por demais complexo e pessoal sobre o qual ela própria não tem opinião definida.

Prof. E6

Os alunos buscam mais a parte teórica que vem nos livros didáticos, mas sem colocar uma opinião do que ele é, do que ele segue ou acredita. Então eu não sei se é importante estar trabalhando isso dentro de uma grade escolar ou dentro da sociedade, não sei. Ou se o aluno traz essas coisas pra dentro da escola e dissemina, mas não sei se responder se seria benéfico ou não trabalhar essas coisas de religiões mais centradas assim. Mas creio que vai muito da família, é muito pessoal, muito do momento, então não sei se seria importante colocar isso. Porque essa questão é muito delicada, se é do homem, se é da bíblia, se é do macaco. Essas teorias se confundem muito, então até hoje eu não sei o que é real.

Encontramos professores que diferenciam ciência e religião, buscando caminhos para que ambas tenham seu papel na formação do aluno, sem, no entanto, confundi-las ou destituí-las de seu lugar comum enquanto ciência (evolucionismo) e religião (criacionismo):

Prof. J5

Eu tenho uma posição bem definida sobre isso: em primeiro lugar, eu sempre acho que ciência e religião não andam juntas, elas têm que andar separadas. Quando você pensa do ponto de vista científico, você está pensando em evidências e elas existem, estão aí comprovadas e a isto não se deve negar. (...) Por outro lado, o que eu acho pior em tudo isso é a confusão que se faz: eu posso acreditar, ter a minha crença, ter a minha religião; porém ela não deve influenciar no lado científico. Então eu posso acreditar sim, em deus ou o que eu quiser, porém esse é o meu lado espiritual. O meu lado científico é outra coisa, ele tem a leitura, as evidências, o trabalho, ele não é do nada. O criacionismo, ele não tem evidência nenhuma, são coisas que as pessoas pensam, criam para determinadas situações, mas são hipóteses não comprovadas. O evolucionismo são hipóteses comprovadas na grande maioria das partes, com uma seqüência, com uma lógica e com um estudo em cima disso de quinhentos ou quatrocentos anos e isso não se nega. Então misturar as duas coisas é um absurdo. E tem que ficar claro que no âmbito científico existe, sim, o evolucionismo e ele está aí presente, é inegável. Se eu quiser pensar pelo lado filosófico, eu posso pensar, ter crenças, etc., mas são dois lados diferentes.

A professora E6, antes confusa, acaba refletindo e emitindo sua opinião:

Prof. E6

Em Belo Horizonte, quando eu cursei o colegial, tinha o ensino religioso como matéria, lá até hoje tem essa matéria, onde eu dava aula tinha e tudo... Então, eles tentam pregar o cristianismo, tentam mostrar a história da bíblia, mas hoje eu não sei se encaixa na estrutura da sociedade, porque existem tantos outros métodos de viver sem depender tanto da religião.

Temos, portanto, posicionamentos docentes que transitam entre a aceitação, a rejeição e a tolerância do ensino religioso na escola. Mas além de um posicionamento, os depoimentos dos professores nos colocam diante do papel da escola na formação do aluno. Por um lado, todos os professores parecem concordar que é da responsabilidade da escola a formação de valores, ou seja, à escola cabe também a formação moral do educando. Por outro lado, vemos que para alguns professores essa formação ainda está fortemente ligada ao aspecto religioso, pois os professores acreditam que a falta dessa Disciplina no currículo escolar acarreta uma série de problemas

disciplinares e de formação de valores dentro e fora da escola. Para esses professores, parece não haver formação de valores fora da formação religiosa, logo não há uma distinção precisa entre moralidade e religião. Outros professores acreditam que a religião ou teorias religiosas devem ser abordadas dentro de um espírito de tolerância às diferentes crenças ou como forma de acesso ao conhecimento de outras formas de abordagem (científica ou não), possibilitando ao aluno a escolha por uma visão de mundo que melhor se adéqüe às suas crenças, origens e a sua cultura. Finalmente, há professores que diferenciam e acham importante que assuntos científicos e religiosos sejam abordados na escola, desde que haja uma clara divisão sobre o que é científico e o que é religioso.

4.1.1. O propósito da escola

Na questão anterior, os professores não questionaram nem se opuseram à formação de valores como função da escola, ponderando sobre o criacionismo e o evolucionismo como se a questão dos valores já estivesse pré-definida. Mas insistimos na questão. Vejamos qual a real atribuição da escola no ideário dos professores.

O conteúdo como meio e fim

Alguns professores elegem o conhecimento e a informação como meio de formação dos alunos. Através da informação e dos conteúdos abordados na escola o aluno conseguiria desenvolver seus “potenciais”, cristalizando uma idéia corrente no senso comum e em algumas correntes da psicologia da aprendizagem²³ de que o desenvolvimento e a aprendizagem vêm de fora para dentro do aluno.

Prof. N2

Informatiza, só informatiza, eu acredito. Eles vão à escola, só passa a informação. E

²³ Vide discussões sobre aprendizagem e desenvolvimento através das correntes de pensamento behavioristas, inatistas, interacionistas e as abordagens pedagógicas correspondentes. (Becker, 2001)

com isso ele vai formar pensamento. Então com a informação exata, atual, como eu falei: em muitos centros, o brasileiro ganha. Então eu acredito que tem que ser o papel informativo e formativo, a formação tem que ser da escola. Abre o leque, mostra o que tem, o que acontece, ver fatos, dentro da realidade, do nosso dia-a-dia, da cidade, que tem que falar de São Paulo, vou nem falar de Brasil que estamos é aqui, no interior, em outras cidades, outros estados, esses assuntos são abordados.

O perigo de tal abordagem é justamente que os conteúdos se tornem fins em si mesmos. Aqui a escola tem uma função pedagógica para com o conhecimento e deve priorizar os aspectos cognitivos. Ainda que haja o reconhecimento de que a “educação” para a vida passa a ser função da escola, a professora S1, acredita que há uma sobrecarga de papéis:

Prof. S1

Infelizmente, a gente teria que se preocupar com a parte pedagógica em primeiro lugar e acho que a educação já teria que vir da família, teria que vir de casa, mas a gente sabe que isso não acontece. (...) Mas eu acho que além de formar o cidadão, o senso crítico, para a vida, a gente tem que formar eles para a vida aí fora, que eles sejam críticos, sejam conscientes do que a gente quer, responsáveis. Mas além de tudo, a gente tem que ensinar limites, respeito, em primeiro lugar para o ser humano, que está faltando, e muito, dentro da sala de aula.

O professor A3 identifica três finalidades de acordo com o tipo de escolas: o conteúdo, priorizado por escolas que “vendem”, desde a educação infantil, a futura realização pessoal e profissional através da preparação para o vestibular; a educação para os valores, utilizada como diferencial por escolas confessionais que defendem a educação para a vida moral através dos valores religiosos; e o cumprimento do dever, característico da educação pública, que tem como objetivo apenas garantir a educação básica prevista na Constituição.

Prof. A3

(...) O que este colégio vende aos pais? O que uma escola católica em decadência vende aos pais para competir com Objetivo, Etapa, e tudo mais? Eles estão vendendo valores morais. (...) Aqui também a questão dos valores é muito bem colocada, os valores são os valores católicos. (...) Essa escola se comprometeu a vender valores religiosos para os alunos. Esse é o marketing da escola: Nosso diferencial é vender o valor para seus filhos, ato de responsabilidade.

Na escola pública, nesse sentido, ela tem uma responsabilidade, mas ela não vende valores. Na verdade, ela não vende nada. Na escola pública o objetivo é o ensino público garantido em constituição.

Ao eleger os meios como fins da educação, esses professores assumem

os conteúdos, ou os valores, ou o cumprimento de um dever, como suficientes para a formação dos educandos, ainda que reconheçam a necessidade da escola formar sujeitos críticos e responsáveis. Mas será que isso é possível?

Formar para viver

Outros professores vêem a escola como um lugar de formação para a vida. O professor J4 acredita numa grande responsabilidade do professor diante dessa educação para os valores como parte indissociável do trabalho docente e é até taxativo:

Prof. J4

O papel da escola é o papel de tudo. Inclusive eu sou da proposta de que a escola tinha que tirar os filhos dos pais. Talvez esse pensamento seja meio grego antigo, mas quando os pais não dão conta...

É responsabilidade minha, como educador. Quando eu estou diante do aluno, ele não é só o carinho que eu conheci na escola, é um cara com quem eu escolhi viver e faz parte da minha vida. “ah, voce é pago para isso!” Mas eu não sou uma prostituta que faz o serviço só pago. Uma vez que somos educadores, temos uma responsabilidade ainda maior, que é formar seres humanos.

E essa responsabilidade precisa ser construída ao longo da carreira docente, como confessa a professora C8, pois o professor precisa perceber que o conteúdo não é forma, não é suficiente para a formação “para a vida”.

Prof. C8

O primeiro passo, que eu procuro fazer dentro da minha matéria também como educadora – porque eu fui aprendendo, no início da minha carreira eu achava que tinha que passar conteúdo, conteúdo.. E hoje, passados 12 anos, eu vejo que o papel da escola tem que ser de desenvolver potenciais. Então cada aluno se sentir valorizado, saber do que ele é capaz, não é só em Português e se ele tem dificuldade, ver com ele onde está tendo dificuldade e mostrar que ele tem potencial para desenvolver. Então acho que a escola deveria ser, não sei se é cavar, é desenvolver potenciais e a escola peca por não fazer isso. Porque eu acho que o conteúdo vai bem, desde que você consiga trabalhar estes aspectos que faltam, auto-desenvolvimento, autoconhecimento, quem eu sou, desde pequenos. Muitas vezes não sabem quem eles são, do que são capazes, e isso eu vou trabalhando no dia-a-dia com eles, mas eu ainda estou aprendendo também.

Formar para conviver

Finalmente, encontramos professores que reconhecem na escola um lugar de desenvolvimento da democracia, das relações entre as diferenças

como um dos principais objetivos e papéis da escola:

Prof. E6

É um mecanismo de formação, sim. O aluno passa boa parte na escola e há a convivência com “n” alunos, quer dizer, dentro da sala de aula não existe ninguém igual a ninguém, você trabalha com trinta personalidades diferentes. Então pode ser que agregue, pode ser que confunda opiniões, aí também entra o papel da família que é muito importante.

Prof. M9

Eu acho que a escola tem alguns princípios e o primeiro deles é mostrar a democracia, acho que esse é fundamental: aceitação de todas as diferenças e tratar essas diferenças igualmente, oportunidades iguais, direitos iguais dentro de um mundo cheio de diferenças. Então é primordial na escola trabalhar com a democracia.

O que parecia consenso vai se dissipando quando os professores são chamados a se debruçar sobre os fins da educação. Os conteúdos, a vida e a convivência aparecem como fins últimos da educação, mas como aplicá-los ao processo?

4.1.2. Diante dos fins da educação, o que a escola deve ensinar?

Vejamos agora se os professores se mantêm coerentes com os fins eleitos anteriormente. Na seqüência, perguntamos aos professores o que a escola deve ensinar, ou seja, o que não pode deixar de ser abordado na escola.

Ao serem convidados a opinar sobre os conteúdos e o currículo, os professores continuam fiéis aos fins eleitos, mas estes se convertem agora nas preocupações cotidianas de cada professor. Os professores expressaram sua avaliação da educação, propondo, ao invés de conteúdos e disciplinas, um retrato do que enfrentam no dia-a-dia da sala de aula. Por isso acabou nos fornecendo um panorama mais apurado da realidade e das preocupações dos professores.

Problemas disciplinares

A indisciplina escolar, crise de valores e falta de limites foram temas abordados por todos os professores em algum momento de suas entrevistas.

Mas há professores que se preocupam muito mais com questões comportamentais dos alunos e resumem a chamada “formação de valores” ao discurso dos limites e de imposições disciplinares, expressando muito mais aquele “mal estar docente” – sobre o estado das coisas, sobre o comportamento dos alunos e a sobrecarga do trabalho do professor – que configura mais um “desabafo” do que uma proposta ou uma solução para a formação dos alunos:

Prof. S1

Três coisas? Formação pedagógica... Eu acho que não deveria ser da escola, o que eu te falei, mas limite, eu acho que em sala de aula a gente tem que dar. Eles têm que saber a hora que eles têm que parar e respeitar o professor. Porque eu acho que com essa lei, o conselho tutelar, isso protege muito o aluno e isto está prejudicando o professor em sala de aula porque os alunos, eles têm direitos e deveres, mas eles só conhecem os direitos deles. (...) Ele tem direitos, mas ele tem dever de escutar, ouvir, não é? (...) E ainda no fundamental I, eu acho que é muito mais fácil colocar a disciplina, pois eu sou assim rígida, eu sou amorosa, mas eu pego eles assim. Mas eu acho que o fundamental II está bem difícil colocar limite em sala de aula, muito mais difícil que o fundamental I.

Prof. A7

Acho que cidadania, bons modos, respeito, aquelas coisas que tinha lá em Moral e Cívica, obedecer à pátria, essas coisas. Mas hoje eles tiraram muitas dessas coisas porque você vê que a molecada não está a fim de respeitar, não quer saber de mais nada. Era um regime de certa forma militar, mas as pessoas tinham um início, hoje a coisa está meio sem limite, os alunos não estão respeitando muito. Então ficava naquele negócio de bandeira... Acho que um pouquinho de ética

O saudosismo apresentado pelas professoras ao relatarem outras épocas onde era mais fácil lidar com a disciplina na escola revelam também a dificuldade de se adaptar a uma realidade educacional e social na qual as relações tendem a ser cada vez mais democráticas e igualitárias. Encarar a indisciplina apenas pela perspectiva da falta de imposição de limites dificulta o relacionamento entre professores e alunos e só tende a aumentar os conflitos e situações de enfrentamento no ambiente escolar.

Propiciar ferramentas

Alguns professores propõem o próprio conhecimento como meio de formação; através da construção de significados e da informação, o aluno seria capaz de discernir e escolher os melhores caminhos para a vida.

Prof. N2

Tudo o que há de melhor, visando sempre o aspecto positivo, construtivo do conhecimento. (...) Eu acredito que todo exemplo tem que ser positivo, construtivo, tem muita coisa bacana acontecendo e os alunos, nossos alunos, o cidadão comum não tem acesso. (...) Agora já religião é um conhecimento que se a pessoa falar do aspecto religioso, tem que ter lido muito, tem que ser um estudioso para poder comentar o lado religioso da coisa, mas tem que ver sempre o lado científico, do conhecimento, da lógica, do raciocínio. Você colocar esse aspecto e o aluno pensar. E não isso aí: disse isso, você é isso e acabou. Adão e Eva, se você for falar para os meus filhos eles dão risada, porque eles não se interessam por este assunto, para eles é assunto ultrapassado, eles não querem saber, eles querem idéia nova, idéia construtiva, que os faça chegar a esta conclusão lógica que é mais fácil de aceitar.

Para a professora J5, o ensino consiste em mostrar caminhos e fornecer ferramentas para que o aluno conheça o mundo:

Prof. J5

A escola deve mostrar caminhos. A palavra ensino é muito complicada, porque quando você pensa em ensinar, você pressupõe estar dizendo e ele estar entendendo. Você vai mostrar o caminho que é o mais correto, o mais lógico, o caminho de evidências, cabe depois ao aluno determinar esses caminhos, trabalhar com esses caminhos o melhor que ele conseguir. Então você vai fornecer as ferramentas para que ele escolha esses caminhos.

Para estas professoras a escola deve priorizar a informação, as evidências científicas e o conhecimento. Sem uma proposta de ação, essa prioridade pode nos levar de volta à concepção de aluno tabula rasa, desconsiderando as construções individuais, internas e extra-escolares. E esse tipo de escola é incompatível com a iniciativa, esperada pelas professoras, de traçar caminhos próprios a partir das ferramentas propiciadas pela experiência escolar.

Formação de conhecimentos aliada à formação humana

Há professores que buscam uma solução entre as exigências de uma formação direcionada para conteúdo (profissionalização, vestibular, etc.) ou para a vida (valores, formação humanística), pesando prós e contras de cada direcionamento. Em diferentes entendimentos, estes professores afirmam a indissociação entre a aprendizagem escolar e a formação para a vida. Alguns, como veremos, não se dão conta de sua responsabilidade diante desta indissociação.

A professora C8 acredita que é preciso, além do domínio dos conteúdos a que se propõe a ensinar, que o professor saiba lidar com o humano e com os problemas advindos desta relação. Ou seja, não se trata apenas de transmitir conhecimento, existe uma relação humana que deve ser entendida com tal:

Prof. C8

Acho que não pode deixar de ter é um professor que saiba que educação é saber lidar com o ser humano, primeira coisa. Porque ele tem que ter o conhecimento, o diretor não vai me pegar para dar aula de português, matemática, se eu não sei, isso é fundamental. Mas será que eu, como professor, a escola, está preparada para receber indivíduos e respeitar estes valores e estabelecer limites, também. Porque o respeito é fundamental que ele venha acompanhado de limites. Porque às vezes eles vêm de casa totalmente sem freio e a escola tem que respeitar este indivíduo, mas ele tem que saber que existem limites, que ele tem que cumprir regras, acho que isso é fundamental. (...) Então eu acho que a escola tem que dar valor à responsabilidade das pessoas e não ficar cobrando só conteúdo e de que forma passar isso, né?

Para este professor de Filosofia, parece impossível desvincular o ensino curricular de uma formação mais humanística, ainda que as pressões externas e a concorrência entre as escolas acabem não deixando alternativas muito favoráveis à formação para a vida. Ele se posiciona a favor de uma formação para a vida, mas acha difícil pôr em prática e parece não enxergar como fazer disso uma prioridade da escola.

Prof. A3

Está tentando preparar para a vida, para a humanidade da melhor forma possível. Se for pensar na questão filosófica (...) a escola, de maneira bem filosófica, tem que preparar você para ser completo. Por exemplo, que você entenda o mínimo de matemática, história, para você chegar e entender o que está acontecendo no seu dia-a-dia e que esse conhecimento tenha seu conteúdo não só ele, mas os alunos estarem entendendo o que é o amor, o que é ética, o que faz da arte, arte. (...) Você pode argumentar também que para viver bem, a pessoa precisa ter um bom emprego, para um bom emprego precisa de uma boa faculdade, você tem que entrar numa “NOMES DE FACULDADES”, etc. se você se forma numa “NOMES DE FACULDADES” ninguém chama, quem trabalha em RH sabe disso. (...) Então, o que tem que fazer a escola dentro desta perspectiva? Tem que fornecer elementos para que eles possam realizar seus projetos, seus sonhos e para isso questões mais essenciais tem que ficar comprometidas.

(...) Então, eu tenho uma posição complicada: como filósofo, eu partiria para a segunda [humanística], mas isso fica difícil...

Como o professor A3, a professora E6 “prega” uma educação direcionada para valores, mas não sabe como isso se aplicaria na grade

curricular.

Prof. E6

Mas a escola seria uma parte desse caminho, pudesse trabalhar essa definição da pessoa, que ela quer, acredita e busca. Isso é muito pessoal. Às vezes você vai dar uma aula de religião e se nega a mostrar outras culturas; você acaba induzindo a um norte e a pessoa não enxerga como um todo e acaba sendo apenas mais uma aí, que faz e não sabe porquê. Mas é fundamental trabalhar esses valores, como tantos outros, não sei se como grade curricular...

Apesar de afirmarem a importância de uma educação voltada para a formação para a vida, uma formação em valores, esses professores não se assumem como responsáveis por esta formação e talvez não vislumbrem pô-la em prática, pois não sabem se cabe numa grade curricular ou se aplicam à realidade da escola em que trabalham.

Já o professor M9 reflete e resume este duplo papel de formação atribuído à escola. Ele amplia o papel de formação para a vida através não só dos conteúdos, necessários à construção de visão do mundo, mas de conceitos que extrapolam os muros da escola e se estendem para a vida.

Prof. M9

Valores que a pessoa possa carregar a vida inteira, não necessariamente só a parte formal da educação, os conceitos de gramática, etc. não somente isso, mas conceitos que ela possa levar para a vida, conceitos da porta da escola, que saia da escola e vá para a família, da família para o trabalho, no caso dos adultos, ou seja, sair do micro da escola e abrir para o mundo inteiro.

Temos, portanto, dois fatos importantes sobre os objetivos da educação. Primeiro, há uma espécie de consenso sobre o papel da educação enquanto preparação para a vida com a construção de valores necessários à vida em comum. Segundo, tal consenso não garante uma reflexão maior sobre o tema, nem mesmo qualquer assunção de um compromisso ou responsabilidade com esta formação. Ao se debruçarem sobre o que se considera importante para se atingir os fins educacionais nem todos os professores conseguem sustentar uma educação para a vida, afirmando ora a importância do conteúdo em si, ora a dificuldade prática de inserir as relações humanas e valores no contexto educacional. A afirmação e o discurso docente sobre a necessidade de uma educação em valores não significa, necessariamente, uma reflexão sobre o

tema. E nós nem chegaremos a discutir a prática dos professores em sala de aula...

4.2. Os meios empregados (mecanismos)

Nossa próxima situação se refere aos meios utilizados para alcançar os objetivos da educação. Acreditamos que a conduta e os procedimentos docentes se refletem na construção da personalidade moral dos educandos; se buscamos a formação de habilidades técnicas e sociais é suficiente tratarmos de conhecimentos instrumentais, mas se buscamos também indivíduos autônomos, é imprescindível uma educação dentro de valores de igualdade, solidariedade e liberdade, ou seja, de uma sociedade autenticamente democrática. Deste modo, será que a ação educativa ou os meios empregados em sala de aula condizem com a formação de valores antes aludida como um dos objetivos da escola?

Lançamos, então, a proposta presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de uma abordagem transversal de temas relacionados, dentre outros, à moralidade e à formação de valores. Perguntamos se tal proposta é viável e como realizá-la em sala de aula.

Educação de valores apenas nas disciplinas de humanidades

O professor de filosofia não consegue admitir o ensino de valores e conteúdos em disciplinas das áreas exatas, como a matemática:

Prof. A3 (professor de filosofia)

Aí é uma tese sobre o professor de matemática (risos). Ele tem objetivos e prazos por semestre e tudo mais, eu não vejo isso atrelado... No máximo que ele tome consciência para fazer isso com o aluno.

Para A3, o conteúdo, a grade curricular e os prazos se sobrepõem às relações interindividuais entre professores e alunos de tal modo que até o professor de filosofia as desconsidera, não vendo saída para uma educação de valores fora das disciplinas da área de humanas, como a sua.

É possível trabalhar valores e conteúdos em ciências exatas, mas não se sabe como

No entanto, o professor de matemática entende que é possível trabalhar com valores, ainda que confunda valores com a noção de sagrado:

Prof. A7 (professor de matemática)

Diria que é difícil, mas impossível não é não. A gente fica sempre muito preocupado com o conteúdo, com prazos e às vezes é difícil inovar, pensar. E nessa escola é meu segundo ano; no primeiro, eu me preocupei com o livro, de seguir o conteúdo até o final do ano, em algumas salas dava tempo, em outras, não. Então nesse ano é que eu estou montando, tentando fazer aulas em laboratórios. Pode se fazer as duas coisas, o conteúdo e sei lá, falar essas coisas de deus, calcular distância de um lugar sagrado a outro.

Ao analisar as entrevistas de dois professores representantes do mais clássico dualismo educacional (humanas *versus* exatas), nos surpreendemos com posições supostamente opostas. O professor A3, apesar de ver facilmente seu papel de formador de valores ao ensinar filosofia no ensino médio, não enxerga o mesmo papel para o professor de matemática. Ao mesmo tempo, temos com o Prof. A7, o reconhecimento dessa dificuldade, mesmo afirmando que é possível fazer “as duas coisas”.

Os dois professores tendem a avaliar a educação pela perspectiva do conteúdo abordado na escola. Para o professor de filosofia, a moralidade ou o tema dos valores constituem conteúdo programático e serão abordados em suas aulas. Já o professor de matemática sabe que a educação em valores faz parte da educação como um todo, mas tenta “contextualizar” suas aulas com o que ele entende por valores (a religião). Ambos negligenciam ou desconhecem o cotidiano das relações com os alunos como pressuposto da educação em valores.

A construção de valores é feita no dia-a-dia das relações em sala de aula

Quase todos os professores afirmam que é possível trabalhar conteúdos e valores em sala de aula. O entendimento dessa abordagem foi o que se mostrou mais difícil, como demonstram os professores A3 e A7. Alguns professores entendem que se trata de uma construção que atravessa a

situação educacional através das relações, mesmo assim partem de diferentes meios:

Prof. N2

Você já chega cumprimentando, chega perguntando como eles estão. Então você está querendo este ambiente de cordialidade, de respeito. Você já está querendo logo de início, então dá muito bem para trabalhar, devemos trabalhar. Porque daí supre aquilo que você falou. Se eu pudesse ... a religião , organização social brasileira... a gente hasteava bandeira, a gente aprendia um monte de coisa na época que eu estudei.

A professora N2 parte do ponto de vista das relações entre professores e alunos, do dia-a-dia, do modo como as pessoas se tratam, da cordialidade, etc., mas continua acreditando numa disciplina específica para abordar questões morais: religião ou aulas de educação moral.

Já a professora S1 propõe o envolvimento com projetos para “associar” conteúdos e valores.

Prof. S1

Ah, pode sim associar, eu acho que sim. A gente consegue não digo cem por cento, mas a gente consegue fazer... se tivesse um projeto para a gente envolver, né?

A dificuldade continua mesmo se o professor adivinha o papel das relações na educação em valores. Por isso sugerimos que os professores exemplificassem como se faz educação de valores e de conteúdos.

4.2.1. Como ensinar valores e conteúdos ao mesmo tempo?

Os professores foram convidados a exemplificar uma atuação considerando os conteúdos e a formação de valores.

Não se ensina matemática e valores ao mesmo tempo

O professor de filosofia fala sobre sua abordagem, mas insiste na impossibilidade de uma abordagem de valores em disciplinas das ciências exatas, como a matemática.

Prof. A3

Então ele tem que adequar o dia-a-dia do aluno com o que ele está trazendo, que é o que

eu estou fazendo. Mas isso se ele tiver uma postura sócio-construtivista. Se não for assim, não tem jeito, eu não vislumbro nenhuma possibilidade do professor de matemática transmitir valor. Transmitir respeito, solidariedade no fundo não é dever da escola, é dever da família; não deu certo na família e a escola tem que resolver: é errado. (...) Agora para o professor de matemática, ele não precisa trabalhar isso, tem os professores de humanas que trabalham isso.

Apesar de ensaiar uma “postura sócio-construtivista”, o professor A3 acaba assumindo a postura de que a escola deve trabalhar conteúdos e a formação humana é de responsabilidade da família. E se a escola é obrigada a assumir este papel de formação, não será através do professor de matemática. E os demais professores? “Adequar o dia-a-dia com o que ele está trazendo”. Esta é a aposta de alguns professores.

Adequar o conteúdo (de matemática) aos valores

Os professores S1 e A3 afirmam que é preciso adequar o conteúdo aos valores e à realidade do aluno e sugerem problemas matemáticos “adaptados”:

Prof. S1

Partindo de dentro da matemática, a gente pode colocar algum problema colocando o nome deles, vamos supor, colocar situações de dentro da sala de aula, que acontece, cada professor tem uma problemática, tem um...como é que fala? Tem um destaque que se destaca lá...a gente pode usar isso como respeito, né? Através de cálculo mental, você usando números. Vamos supor: aquela classe tem tantos alunos que dão problema e nós começamos um trabalho sobre respeito, solidariedade, tolerância...Aí começou a diminuir o número de alunos. Calcule o número que era e o que é agora. Aí passa o semestre, quantos meses demorou para a classe aprender, foi um bimestre, semestre ou o ano todo? Surtiu efeito o trabalho? Com muito diálogo, dialogar. Toda hora a gente tem que falar, toda hora tem que estar colocando, repetindo os deveres.

Prof. M9

Acho que sim, com um pouco de boa vontade. Por exemplo, o aluno conta que foi numa festa e durante a festa faltou comida. “Eu não comi direito, tinha pouco refrigerante, salgadinho...” Então vamos extrair daí duas situações. Primeiro um problema matemático, por que vocês acham que faltou comida? Ah, porque o cálculo foi errado, não usou a proporção correta. Quanto cada pessoa deve consumir aproximadamente? Dependendo do grupo, criança come menos, adulto come mais... E uma questão para a vida é sobre o planejamento. Tudo só dá certo se você tiver um planejamento, se você se empenhar em fazer aquilo da melhor maneira possível, da melhor maneira que você conseguir. Então tem como trabalhar em matemática a questão da vida, dos conceitos.

Ao tentarem concretizar essa adequação entre conteúdos e valores, os professores S1 e M9 nos mostram seu entendimento de educação em valores: é algo que deve estar presente no discurso da escola, nem que seja no

enunciado das questões. Apesar de nenhum professor manifestar desconhecimento dos temas ou perguntas abordados nas entrevistas, nos deparamos com dificuldades concretas de entendimento do que caracteriza a educação moral na escola. O discurso sobre valores, limites e educação moral se faz presente na fala dos professores, mas talvez não passe disso.

O professor de matemática reconhece que não gosta de “aprofundar”, mas acha que “a regra do jogo mudou” e relata uma experiência em que procurou saber o que os alunos pensam, por analogia a uma atividade realizada em seu curso de licenciatura.

Prof. A7

Nessa parte aí eu sou muito ruim, eu gosto é de ensinar, não gosto muito de aprofundar, não. Mas hoje, não sei se foi o acaso, eu tinha terminado a aula com a 8ª série e disse o seguinte, vamos escrever o que vocês estão achando da aula, da escola, da classe, do amigo, fazer uma frase, uma redação, não precisa nem pôr o nome. Agora eu estou pensando em pegar e montar para trabalhar com eles essas frases, aprofundar mais... Então acaba pegando isso, é uma coisa que eu não faço, mas acabei mudando. E é bom, às vezes fica só no caderno, lousa, é chato, é difícil fazer o aluno querer aprender.

Ao pensarem numa “adequação” entre valores e conteúdos, esses professores dão conta de um discurso que parece estar presente na escola, mas não dão conta de uma reflexão maior sobre a ação docente e as relações no cotidiano desse ambiente sociomoral escolar. Sem tomada de consciência, esse discurso é vazio de mudanças e só tende à mesma reprodução de práticas já cristalizadas no conteúdo como fim em si mesmo.

Todas as disciplinas podem abordar os valores na escola

Os demais professores acreditam que qualquer professor pode abordar a formação de valores sem perder de vista a sua matéria ou conteúdo. Aqui os professores demonstram um maior entendimento de seu papel na formação de seus alunos e que isso não se aplica a conteúdos, mas na forma de relações cotidianas.

O professor J4 propõe o entendimento, a lógica do conteúdo como premissa dessa abordagem.

Prof. J4

Então eles são de uma estrutura que tem que se adequar, os PCN's, na minha visão, para a geografia, a história e a filosofia, são bons, mas eu acho um absurdo que o professor

de matemática, por exemplo, não ensine a lógica da disciplina, o porquê de saber aquilo. Então, quando eu trabalho no ensino médio, eu falo para eles: cobrem do professor de matemática o sentido disso. Eu acho isso fundamental, porque a cabeça do aluno não é um prédio de andares, não é uma gaveta de história, gaveta de geografia, o pensamento é coletivo...

Já as professoras N2 e J5 acreditam que o próprio trabalho em sala de aula deve propiciar uma abordagem das relações humanas, mais formadora uma consciência de si e do outro:

Prof. N2

Então, nesse aspecto, quando eu insiro um trabalho, independente da área, eu já começo trabalhando a partilha do material, de acordo com o que eles têm, eles trabalham em duplas e eu tenho também à noite, adultos, né? Então é mais fácil, você tem uma diferença de idade, dezesseis até sessenta anos. Então, o espaço, saberem trabalhar junto, respeitar – lógico - a opinião do outro. Acho que a gente tem um trabalho grande, aqui, neste aspecto. Ele pode pensar diferente, mas ele tem que ouvir o outro, tem que aceitar um não, aceitar a decisão do grupo. Então toda esta parte você tem quando está trabalhando.

Prof. J5

É só usar situações do dia-a-dia. Porque existem momentos em que o conteúdo, de repente, passa a ser o segundo plano. Quando você tem algum conflito em sala de aula, esse conflito envolve questões de ética, de comportamento; você precisa parar naquele momento e trabalhar com os alunos, porque o professor é um orientador. Você não vai só chegar lá e vomitar a matéria e deu. Então, como orientador, você pode orientar seus alunos sobre determinados temas, mesmo que não surjam problemas e abordar a ética, coisa que muitas vezes eles não têm em casa.

Essas professoras falam sobre seu papel dentro do ambiente escolar e de como sua ação interfere na formação moral dos seus alunos. A construção de valores dentro do trabalho pedagógico aparece agora como uma função intrínseca ou natural do processo e não apenas mais um conteúdo ou disciplina do currículo.

Na verdade, nenhum dos professores parece desconhecer a importância da formação de valores na escola. No entanto, ao descrever essa ação, alguns professores permanecem arraigados a termos “chavões” como “adequar ao cotidiano do aluno”, “dar limites”, partir do “dia-a-dia”, sem uma devida apropriação e significação desse discurso a sua prática. Assim encontramos aqueles professores que transformariam “valores” em problemas de matemática.

4.2.2. Validade dos métodos para a aprendizagem dos alunos

De certo modo, todos os professores afirmam a validade e aplicabilidade dos métodos por eles sugeridos. Mas os professores diferem, principalmente, quanto às suas justificativas e conceitos sobre uma educação em valores. Ao justificarem as ações, os professores contradizem suas afirmações de um ensino ativo quando se atêm a cópias de modelos ou receitas das quais não entendem o significado ou, ainda, quando remetem a responsabilidade docente (principalmente sobre a indisciplina) a outros profissionais, como psicólogos ou terapeutas, e à família.

Vejamos como os professores concebem a possibilidade de estender a abordagem que sugeriram a todo ensino, em toda disciplina, por todos os professores. Seria válida?

Educação em valores se confunde com combate à indisciplina

Ao afirmar a validade de sua sugestão, alguns professores descrevem a educação e formação para valores como um verdadeiro combate à indisciplina. Na verdade, a professora S1 quer tratar dos sintomas da ausência de uma formação em valores e critica o comportamento apresentado pelos alunos. Ela quer dividir essa tarefa com os psicólogos, estagiários, voluntários e a família.

Prof. S1

Ah, eu acho que sim, porque vamos supor que todo mundo tenha uma idéia, vamos mudar a indisciplina da sala, todo mundo tem um projeto, vamos tentar melhorar, acho que todo mundo com aquela idéia... Pegar o aluno e chamar, fazer um grupo. Eu acredito muito que num grupo, com psicólogos e estagiários, voluntários, viessem para a escola. (...) Porque de repente, você vê, eu tenho um que me dá mais trabalho esse ano, outra, tem dois, noutra sala tem três. Sempre tem numa sala aquele problema, então se tivesse um psicólogo, um estagiário, tivesse uma parceria, eu acho que isso ia ajudar muito a gente.

A preocupação com a indisciplina continua uma constante e acompanha diretamente qualquer menção de educação em valores. Mas os professores têm diferentes formas de lidar com ela. A professora N2 sugere anteriormente que educação em valores se faz na relação diária, mas acha que é preciso ser

severa em algumas ocasiões:

Prof. N2

Aprende melhor. É difícil... eu posso te dizer claramente que esse ano, você está sabendo, nós estamos com uma situação aqui na cidade completamente constrangedora [referência aos ataques do PCC na cidade de São Paulo em maio de 2006], então está sendo difícil você manter sempre um ambiente de recíproca. (...) Enfim, mas, às vezes, a gente perde um pouco de razão e, como eu falei, tira o chicote e “dá umas chicotadas”, mas essa severidade também é disciplina. Para buscar a disciplina, ninguém quer entrar em guerra, sair por aí brigando. É para que se instale a paz e você possa trabalhar.

Já o professor A7 parece não saber exatamente o objetivo de uma aula sem o conteúdo da matemática, mas arrisca-se numa atividade “reflexiva” que aprendeu na faculdade:

Prof. A7

Olha, eu fiz [uma atividade de reflexão] e eles gostaram, não sei se foi para fugir da lição... Mas eu ainda vou ler, mas é meio difícil falar de algum outro professor, mas pode ser que dê certo sim. Isso aí eu fiz porque já fiz uma vez na faculdade e a professora pediu uma frase, depois ela pegou cada frase e conseguiu montar um texto e você vê que encaixou direitinho. Então eu vou tentar fazer isso, vai ter elogio, reclamação. Só para descontrair. Acredito que dá certo sim, os outros professores gostam, a gente das Exatas quer fazer só aquilo, vocês, não. A gente da Exatas quer fazer só o que tem que fazer mesmo e sair fora. Mas eu acho que tem que fazer mais alguma coisa...

Apesar de “fazer só o que tem que fazer e sair fora”, o professor A7 repete modelos advindos das ciências humanas ainda que não entenda o propósito da atividade e demonstra, no mínimo, um desconforto com sua atuação ao afirmar: “Mas eu acho que tem que fazer mais alguma coisa...”

Formação de conceitos alia conteúdos e realidade dos alunos

Para aqueles professores que sugeriram transformar valores em problemas matemáticos, a validade da proposta advém da conexão entre os conteúdos abordados pela escola e problemas do cotidiano, o que daria lugar à formação de conceitos:

Prof. A3

Então quando o professor de matemática utiliza os conceitos da vida financeira, do dia-a-dia, os alunos começarão a se familiarizar com os conceitos de matemática e começam a enxergar a matemática de forma solta... Então nesse sentido, eu acredito que sim. Eles verificam a relação entre a filosofia e a propaganda que está aí, né. Eles também podem através do conceito de matemática enxergar outras coisas do dia a dia

deles.

Prof. M9

Eu acredito que eles vão aprender o conceito e vão aprender a gostar do estudo. Eles vão aprender duas coisas. Ele sai na vantagem...

Abordar problemas do cotidiano dos alunos se faz necessário para que o currículo escolar seja significativo, mas não é de forma alguma suficiente para a formação de valores construídos através das relações interindividuais. Como sabemos, a primazia de uma abordagem puramente verbal²⁴ tem um compromisso maior com a inculcação de ideologias do que com a formação de sujeitos críticos e conscientes dos valores morais.

A aprendizagem de valores é indeterminada

Os professores que sugeriram a formação de valores como parte intrínseca do cotidiano escolar não invalidam a proposta, no entanto, afirmam não ter garantias, pois não é possível determinar uma aprendizagem de valores. Segundo os professores, isso acontece por fatores alheios à situação de sala de aula, como envolvimento com a criminalidade ou drogas.

Prof. C8

Vão aprender, mas é lógico que existem exceções, tem alunos que estão voltados para drogas e aí já é uma questão de doença e não adianta a professora querer... Acho que nós falamos do aluno nos padrões normais, pois se o aluno está envolvido com drogas, ele não está nem percebendo o que acontece a sua volta. Mas se no geral, você tratar a turma com carinho, com respeito, eles mudam sim.

Alguns atribuem a fatores individuais dos alunos, mas isso não acarreta em isenção do trabalho docente:

Prof. J5

Se os alunos irão aprender é muito difícil de determinar, porque existem pessoas mais resistentes e menos resistentes, mais permeáveis e menos; tem aqueles que com certeza vão aprender, vão mudar... É o seu papel, se você não conseguir transformar nada, você não fez diferença, o professor tem que transformar alguma coisa, senão você e um pedaço de papel é a mesma coisa, você e um computador é a mesma coisa.

²⁴ Referências sobre o verbalismo no ensino podem ser encontradas em "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire e também, sobre a perspectiva da avaliação da aprendizagem verbal, em "Aprendizagem e estruturas do conhecimento" de INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali e SINCLAIR, Hermine.

Prof. E6

Taí uma incógnita, porque você faz assim e eles aprendem, às vezes não. Não é uma coisa previsível. Tem professor que não faz nada disso e os alunos aprendem o **conteúdo**. Então ou você privilegia um ou outro, mas a minha postura é manter as duas juntas.

Sobre o caráter indeterminado da educação em valores, Araújo (2007) faz questão de afirmar a importância do ambiente sociomoral, assim como de ações afirmativas, no sentido de prover condições favoráveis ao desenvolvimento de valores mínimos e universais. Deste modo, a escola, assim como os professores, não está isenta deste compromisso e deste papel social, por mais abstrato e intangível que pareça. Planejar e propiciar um ambiente sociomoral favorável ao desenvolvimento de relações igualitárias e solidárias dentro de um espírito de liberdade e de diálogo entre professores e alunos consiste mesmo numa tarefa de difícil mensuração de resultados, mas ao omitir-se desta tarefa a escola perde seu caráter de instituição moral e se iguala a qualquer outro lugar de convivência. Como a “rua”, por exemplo.

E se não é possível determinar ou garantir uma aprendizagem, como os professores constatam se os alunos aprenderam os conteúdos? E os valores?

4.2.3. Avaliação da aprendizagem de conteúdos

A avaliação da aprendizagem está diretamente relacionada aos métodos de ensino, pois refletem, tanto no processo quanto em seu resultado final, os procedimentos e relações desenvolvidos no cotidiano escolar. Buscando a coerência entre método e avaliação, questionamos os professores sobre o processo avaliativo.

Prova para avaliação da aprendizagem

Para a avaliação da aprendizagem dos conteúdos escolares, muitos professores não enxergam outra forma além da prova, outros se prendem às normas de avaliação da escola em que trabalham, mas criticam a avaliação escolar sob a égide da “prova” e da nota ainda que continuem se utilizando delas.

A professora J5 defende a avaliação formal e quantitativa como método de informar ao aluno o que ele não sabe:

Prof. J5

Avaliação de conteúdos é formal, então a gente trabalha com provas, com atividades, com relatórios, apresentações. A parte do conteúdo, ela tem que ser formal, você precisa mostrar resultados e esse resultado, ele precisa ser quantificado até para que o aluno entenda aonde é que está o buraco: “onde eu não consegui compreender, cadê o pedaço que eu não sei?”

O professor A7 destaca ainda a discrepância entre suas observações sobre a compreensão, e bom comportamento, dos alunos em sala e o rendimento dos alunos durante uma prova formal.

Prof. A7

Olha, eu estou sempre perguntando se eles entenderam e eles dizem que sim. Teve uma turma que foi assim e na hora da prova foi todo mundo mal. (...) A minha primeira conclusão foi que eles então não sabiam, mas também tem a questão de que é prova, ficam nervosos. Não foi geral, mas alunos que eu achava que estavam bem, eram mais comportados, foram mal. Mas não chegou a 20% da turma.

Os professores A3 e E6 acreditam que deve haver outros acompanhamentos além da prova formal.

Prof. A3

Daí toda abordagem tem seu problema. Mas uma que eu acredito é colocar casos concretos e ver como eles resolvem a partir da teoria e aí você pode fazer uma avaliação final. Passo a passo você faz uma avaliação normal. Porque toda escola tem duas avaliações e uma tem que ser toda fechadinha, você tem que avaliar o que o aluno aprendeu, né?

Prof. E6

Tem o trabalho avaliativo, nós trabalhamos com prova, ainda tem os textos com caráter mais interpretativos. Eu recolho muito material dos alunos e ali eu aponto desde a linguagem, o português. (...) Então é assim, verificando se eles conseguem reter as informações, informação conceitual, mas é contínua. Então você vê pela prova, pelo dia-a-dia, sei lá...

Os professores M9 e C8 aplicam provas, de acordo com as prescrições da escola, mas questionam a validade deste processo quantitativo e remetem à necessidade de uma reestruturação deste modelo avaliativo.

Prof. M9

Aí já é opinião minha: infelizmente através de avaliação, porque a avaliação que a gente aplica, muitas vezes ela não te prova que o aluno aprendeu o conceito. Ela te mostra que ele sabe aplicar naquele momento, se ele vai saber aplicar depois é que é a grande questão. Então avaliação dos conteúdos, acredito que tem que ser uma avaliação contínua de todo o processo que ele passa para fixar o conceito. Mas a gente depende também da nota que é uma quantificação, eu sou contra essa quantificação. Avaliação teria que ser mais qualitativa que quantitativa.

Prof. C8

Aí é que está. Na verdade uma das formas que nós temos é a prova mesmo, a nota. Mas eu penso que não teria necessidade se organizasse, se reestruturasse toda a escola; porque se ele participa das aulas, realiza as atividades, faz os trabalhos, é certo que ele compreendeu o conteúdo. É engraçado quando você aplica a prova e vê que é assim mesmo.

Acompanhamentos ao longo do período

A professora S1 não aplica prova, mas faz chamada oral da tabuada semanalmente, cobra exercícios dos alunos e dá aulas de reforço para os que apresentam dificuldades.

Prof. S1

Ah, eu faço muita chamada oral, toda semana eu cobro, eu dou as contas. Agora também teve uma reposição de horas e eu estou pegando a aula de sexta para reforço; porque eu estou dando divisão e já estou com dois algarismos e uns não absorveram o conteúdo, aí eles estão comigo e eles melhoraram, eles já estão aprendendo, mas eu tomo bastante, toda semana eu tomo tabuada.

Os professores N2 e J4 falam sobre uma avaliação contínua ou por processos. Mas a primeira atribui o fracasso escolar a fatores como aptidão ou indisciplina, contradizendo uma avaliação processual.

Prof. N2

Nas outras disciplinas eu não tenho como te dizer, porque tem matérias que exigem um comportamento rígido: tem que ficar sentado em silêncio, é raciocínio. Mas a minha, não. É comunicação, é troca de diálogo. Então avaliação existe e eles estão indo muito bem, eu estou conseguindo um bom resultado com eles. De vez em quando tem um lá que não gosta, às vezes não que saber, não tem aptidão, não tem empatia com a minha pessoa, então ficam tumultuando e a gente tem que botar para fora. Às vezes se comportam e acabam entrando no clima, porque a sala de aula é o melhor lugar para você crescer culturalmente.

O professor J4 defende a prova como parte do processo e como preparação para o mercado de trabalho.

Prof. J4

Eu acredito em vários processos de avaliação. Acho que tem hora que tem que parar e avaliar. (...) Então eu acho que avaliar não é necessariamente uma prova, mas é também. O teste é importante, eu não acredito somente no teste, mas o aluno tem que ser submetido a isso, porque ele também vai ser cobrado. Ele vai ser jogado no mercado de trabalho e na primeira tentativa que fizer, vão dar um teste para ele e ele tem que estar preparado para isso...

Os professores afirmam seguir, na verdade, as regras de avaliação propostas pela escola. O que difere em seus juízos são seus posicionamentos a respeito da prova, ou do processo avaliativo, e estes desnudam conceitos acorrentados a uma concepção de avaliação baseada na quantificação de conteúdos acumulados e na apresentação de um resultado final. A avaliação como forma de acompanhamento do desenvolvimento individual do aluno e como parte indispensável dos processos de ensino e de aprendizagem, aparece apenas como um vislumbre, uma utopia que, visivelmente, ainda não se insere no cotidiano docente.

Essa mesma afirmação não é válida quando os professores são instigados a avaliar os alunos sob a perspectiva da educação em valores.

4.2.4. Avaliação da aprendizagem de valores

Não há como avaliar

Apenas uma professora não vê uma forma de acompanhar o desenvolvimento de valores dentro da sala de aula:

Prof. E6

Bom, eu os conheço como alunos, não como pessoas. Até porque são muitos alunos. Eu saio daqui não vejo ninguém, não ando na casa de ninguém. (...) Agora, se os valores os acompanham, mas não vai ter como avaliar nessas cinco horas. (...) Então, você vê um individualismo, talvez até por conta do Estado [São Paulo], da cultura local. Tento trabalhar esses aspectos com eles, mas, do ponto de vista dos valores, são pequenos diante das relações em sala de aula. Agora em casa, talvez através do tempo.

A professora parece também não enxergar os alunos como pessoas, fazendo uma distinção entre escola, casa e cultura local que parece justificar essa impossibilidade de acompanhamento sobre a educação em valores já que

não há uma aproximação/convivência maior entre professor e aluno. Se não há essa aproximação, inferimos que não há, também, uma preocupação com as relações interpessoais e educar para a construção de valores, o que talvez justifique a impossibilidade de acompanhar tal desenvolvimento.

Observar mudanças no cotidiano das relações entre os escolares

A maioria dos professores que respondeu a essa questão afirma ser possível acompanhar mudanças na atitude e nas relações interpessoais entre alunos ou com a turma.

A professora S1 relaciona a educação em valores às questões de indisciplina e comportamento dos alunos, mas acredita ser possível acompanhar as mudanças individuais dos alunos no dia-a-dia, conversando com os alunos sobre suas atitudes na escola e, se não “surte efeito”, aponta a não participação da família e indica o encaminhamento do aluno a outros profissionais.

Prof. S1

No dia-a-dia, nas atitudes deles e conversando com eles: “você acha que melhorou?”; eles fazendo auto-avaliação. Eu converso muito nesse sentido: “ah, professora, eu melhorei”, ou “vou ficar mais quieto”. Às vezes eles têm aquela noção, mas às vezes eles têm uma ansiedade dentro deles que eles não conseguem e aí a gente indica para a psicopedagoga para ver se surte algum efeito e, às vezes, não surte. Porque às vezes tem que trabalhar só, vamos supor o professor e o aluno, porque a família não dá respaldo nenhum.

Outros professores afirmam observar a qualidade das relações entre alunos e a “harmonia” estabelecida ao longo do ano pela convivência da turma/grupo de alunos.

Prof. M9

Na observação do dia-a-dia dentro da sala com os colegas, com os funcionários da escola, na convivência deles com outros alunos no intervalo, na entrada e saída...

Prof. J5

Só na convivência. Por exemplo, nós acabamos propiciando situações mais próximas dos nossos alunos quando saímos em campo para estudo do meio. Essas situações é que nos dão um exemplo do que acontece, se nossos alunos estão se modificando um pouco. O próprio comportamento no geral, assim, conversando com nossos colegas, os outros professores, quais são as impressões deles. Então sempre vai partir da troca de impressões, tanto entre nós e os alunos, quanto entre professores. Basicamente é isso. Então, é a forma que a gente tem de perceber, no início do ano, como estavam e agora,

no final do ano, como superaram, se tem alguma diferença.

Prof. C8

Eu penso que a gente sente o clima da sala, é uma coisa gostosa. É interessante: nós temos, por exemplo, este ano muitos alunos que vieram de outras escolas, então neste momento eles estão se adaptando, o grupo está na “infância”, todo grupo tem esses momentos. Então eu acho normal cada grupo passar por esse momento, então não é no 1º bimestre, você trabalha no 1º, 2º, 3º e às vezes quando você consegue estabelecer um grupo, porque dá pra ver a classe como um todo, que está mais harmônica, tem grupo que consegue mais cedo e outros mais tarde, mas aí está na hora de mudar para outra turma e a gente começa novamente. Mas é a vida, é um ciclo.

Apesar de haver um dissidente no grupo dos professores entrevistados, há, também, um quase consenso sobre a possibilidade de avaliar o desenvolvimento dos educandos através das relações estabelecidas na escola sob o pondo de vista da educação em valores. A “harmonia” denominada por alguns professores constitui-se no ambiente sociomoral de cada sala, ou seja, o conjunto das relações inter-individuais travadas em sala de aula que estabelecem uma tônica, uma qualidade de relações que favorecem (ou não) o desenvolvimento moral dos alunos. Não podemos, pela limitação desta pesquisa, afirmar sobre o ambiente sociomoral constituído pela prática desses professores em sala de aula, mas questionamos se professor, ao refletir sobre a “harmonia” da sala, toma consciência de sua participação na construção de um ambiente sociomoral “harmonioso”, onde as relações são cooperativas e recíprocas, abrindo caminho ao respeito mútuo e autonomia em lugar dos conflitos, enfrentamentos e indisciplina que tanto preocupam os professores.

Nossa conclusão parcial é de que os professores desvinculam suas práticas pedagógicas da formação e desenvolvimento moral dos alunos. Ou seja, aquilo que o professor “sabe” e expressa em suas falas sobre a formação em valores não parece ser a tônica de suas ações e intervenções no cotidiano escolar. Se, por um lado, a maioria dos professores entrevistados afirma a validade de métodos ativos e importância de um ensino voltado para os valores morais, esses mesmos professores não conseguem esboçar uma prática ou metodologia que contemple a construção de um ambiente sociomoral pautado por relações recíprocas e a construção da autonomia discente. Enquanto alguns professores adotam uma posição mais saudosista das antigas disciplinas curriculares de “Moral e Cívica” que pretendiam disciplinar os

alunos, há também professores que endossam uma educação em valores, mas não sabem como adotá-la na prática.

4.3. Valores e virtudes da docência (ética de mínimos)

Ainda que não haja consciência ou planejamento docente sobre a intervenção na formação moral dos alunos, a própria situação educativa consiste numa relação social entre pelo menos dois sujeitos: professor e aluno. E é no cotidiano dessa relação que o professor se depara com situações morais ou de conflito em sala de aula que exigem seu posicionamento, ação ou tomada de atitude. Isso inclui desde discussões entre alunos ocasionadas por “acidentes” na hora do recreio a situações extra-escolares como envolvimento com drogas, abuso infantil, etc. Como um professor deve reagir diante desses conflitos? Há procedimentos ou um posicionamento ético inerente ao papel de professor?

As próximas situações apresentadas aos professores têm como objetivo identificar a ação dos professores diante de situações cotidianas do ambiente escolar como a resolução de impasses com objetos perdidos e achados na escola e o envolvimento docente em problemas particulares dos alunos. Buscamos, novamente, uma conduta que retrate valores inerentes à profissão docente. As situações pretendem colocar o professor diante de dilemas que requerem um posicionamento quanto à tomada de decisão sobre intercorrências em sala de aula, a atuação extra-escolar e/ou interferência na vida particular do aluno e também a emitir juízo sobre seus alunos e seus colegas docentes.

As tomadas de decisões e o envolvimento dos professores com seus alunos em situações e conflitos dentro e fora da escola nos auxiliam no entendimento de como o professor toma consciência de sua influência na formação moral de seus alunos.

4.3.1. Tomada de decisão sobre intercorrência na escola

Na situação 3a, dois alunos estão envolvidos num problema. Um perdeu um objeto caro na escola; o outro encontrou, mas não devolveu ao dono. O professor sabe que seu aluno achou esse objeto na escola e sabe também que outro aluno o perdeu. Como o professor procede?

Não é atribuição do professor tomar decisão

Apenas uma professora se posicionou contra qualquer envolvimento com a solução do conflito, eximindo-se de qualquer ação mediadora e atribuindo esse papel somente à direção ou à coordenação da escola:

Prof. E6

Às vezes eu acho que não tenho que me envolver com isso, porque em sala de aula não compete. Talvez se, mais concretamente, me perguntassem, eu falaria, já que não era segredo e a direção que resolvesse isso. Agora, se viessem me perguntar onde está, é aquela história: se sumiu alguma coisa em sala de aula, não se pode jamais mexer na bolsa do aluno. Então é muito delicada essa questão e envolve valores de pai para filho. (...) Eu não me envolveria na situação.

Para alguns professores a primeira atitude é chamar a direção ou coordenação e deixar que se resolva a situação em outra instância, acompanhando o caso.

Prof. S1

Em primeiro lugar eu vou chamar a direção, vou conversar com ela. Eu não vou colocar isso em sala de aula, jamais, para todo mundo ouvir. E aí eu vou conversar com a coordenadora e decidir o que a gente vai decidir fazer e a gente vai chamar os dois alunos e conversar e aí depois vai chamar os pais. Mas tudo isso fora de sala de aula, lógico.

Para estas professoras, resolver conflitos é uma atribuição da coordenação da escola, o envolvimento docente se restringe a acionar alguém mais competente para dirimir o conflito e acompanhar as decisões tomadas. Ao mesmo tempo em que demonstra cautela, ao comunicar à direção, o professor também minimiza sua ação enquanto formador de valores e seu papel de mediador entre os alunos.

O professor intervém e comunica o fato à coordenação da escola

A maioria dos professores entrevistados afirma que procuraria resolver a questão através do diálogo direto e particular com os alunos envolvidos, comunicando o fato à direção da escola apenas se o problema não tiver fácil resolução.

Prof. C8

Se eu tivesse realmente visto, primeira coisa é comunicar à coordenação e vou falar com ele também: como é? O que você vai fazer? Porque acho que não tem outro jeito, se ele diz que não vai devolver, aí vamos levar à coordenação, direção, etc. Agora, se antes ele diz que vai devolver por sua própria conta; devolveu, acabou a história. Se não devolver, acionamos a coordenação.

O professor entende que é sua responsabilidade mediar e procurar solução para os conflitos na escola, recorrendo a outras instâncias diante de dificuldades.

É responsabilidade do professor mediar os conflitos entre os alunos

Mas há alguns professores que assumem para si a responsabilidade de mediar o conflito, como uma responsabilidade intrínseca ao seu papel na escola:

Prof. J5

Em primeiro lugar, chegar com os dois e conversar: “você encontrou e o aparelho é dele” e vamos resolver. Aqui dentro da escola quando você determina quem é quem, a coisa funciona. O problema é determinar, saber quem são as pessoas, daí se resolve. Chegar para o aluno e perguntar se ele achou, cadê o aparelho e ele devolver. “Muito obrigado, você encontrou meu aparelho” e pronto.

Prof. A3

Tem que chamar o aluno que achou num canto, sem expor o aluno, e conversar com ele para que ele devolva o aparelho. Explicar a situação, pedir que ele passe o aparelho para ser entregue aos pais do outro aluno. Comprometo-me a não identificar o aluno e, como ele disse para todo mundo, dizer que foi um mal entendido e tudo mais. Mas como todo mundo ficou sabendo, para não haver desentendimento entre o que achou e o que perdeu, eu intermediaria. E explicaria, o aluno achou que não tinha dono, apesar de que isso não justifica, mas como você chegou, ele devolveu para mim tranquilamente, mandou pedir desculpas e tudo mais, e a gente tenta contornar isso da melhor maneira possível.

Prof. N2

Como professora, eu seria direta, sem citar nomes e ir direto, ser honesta, chama a mãe

da menina: “nós ouvimos na aula que você comentou que tinha encontrado, será que não é o mesmo aparelho que o colega perdeu? É possível você trazer esse aparelho para a escola?” Por que de repente ela já não tem mais... Mas aí se ela consegue trazer, se comprova, se verifica que é realmente o aparelho dele. Então nós poderíamos fazer uma entrega amigável, de forma afetiva. Ela se colocando com as palavras dela, da forma como achar melhor. Deixar os dois falarem. Isso seria o ideal.

Prof. J4

Pego os dois e digo para devolver: “Ah, não vou devolver”. Dentro da escola, isso é responsabilidade minha. Se eu não vejo... Agora, se estou vendo tenho que interferir. Antes eu era mais descontrolado, não suportava nem ver gente jogar lixo na rua, eu falava: “Vai jogar na rua mesmo?”. Se eu faço isso na rua com gente que eu não conheço, imagine o meu aluno que é responsabilidade minha.

Prof. M9

Se eu vi, ele me contou ou o que seja, é, em primeiro lugar, orientar. Se você encontrou e o Rafael saiu às pressas da escola, este aparelho provavelmente é dele, então é levar o aluno a realmente refletir sobre as ações dele. Se o aparelho foi encontrado não é um problema pesado, é orientação mesmo. Nesse caso da perda, é orientação. “Se você encontrou, a gente sabe de quem é”. Se não souber de quem é, tudo bem, ficou quieto, ninguém falou nada, ninguém procurou. Agora, a partir do momento que o aparelho foi procurado: “Você gostaria se perdesse algo, que alguém viesse devolver? Sim? Então vamos agir dessa maneira”. A gente tem que agir da maneira que gostaria que agissem com a gente. Então seria pegar o aluno e dar essa orientação.

Encontramos, portanto, três posições distintas entre os professores entrevistados: omissão, intervenção com auxílio e tomada de responsabilidade. Os primeiros se isentam do papel de mediador dos conflitos escolares, os segundos se propõem a intervir auxiliados pela direção da escola e, por último, muitos professores encaram a solução ou intermediação dos conflitos como inerente ao seu papel. A boa notícia é que, se havíamos encontrado dificuldade dos professores em assumir e planejar a educação de valores na prática docente (item 4.2.1), encontramos professores que se sentem responsáveis e dispostos a intervir e mediar as relações entre os alunos. A má notícia é que não conseguiremos descrever como ocorre essa intervenção através deste instrumento.

Nosso próximo passo é confirmar o envolvimento dos professores em conflitos ou problemas extra-escolares de seus alunos. Esperamos não apenas confirmar o envolvimento entre professores e alunos, mas fazer com que os professores se debrucem sobre sua responsabilidade na formação para além dos muros escolares ou simplesmente formação para a vida.

4.3.2. Tomada de decisão sobre intercorrências ou fatores extra-escolares

Se o professor toma para si a intermediação dos conflitos dentro do ambiente escolar, inferimos que se sente responsável pelas relações entre os alunos. Mas o que acontece fora da escola é de sua responsabilidade também? Como o professor se posiciona diante de situações e conflitos extra-escolares?

Na situação 3b, o professor é convidado a se posicionar sobre o aparente envolvimento de sua aluna com uma pessoa mais velha. O professor deve descrever sua posição diante da situação. Ao falar sobre sua atitude, o professor se posiciona sobre uma atitude docente, sendo convidado a emitir também um juízo sobre uma atitude contrária a sua, ou seja, julgar a atitude de outro professor.

Não deve intervir em situações fora da sala de aula

Alguns professores acreditam que situações extra-escolares não devem ser objeto da intervenção do professor, seja porque não é de sua responsabilidade ou como modo de preservação da privacidade do aluno. Parece haver mesmo uma diferenciação entre uma intervenção em situações dentro e fora do ambiente escolar.

Há coerência com a manifestação no item anterior (4.3.1) do posicionamento de alertar a coordenação da escola. Mas aqui o objetivo é de passar adiante a responsabilidade sobre uma possível intervenção e se concentrar no conteúdo das aulas:

Prof. N2

Faria isso: comunicaria, em observação, sem comentar [com a aluna]. Como eles têm, já dentro da escola, alguns funcionários com postos específicos para cuidar desses alunos, como se comentou no outro caso... O ideal é o professor restringir. O ensino já está tão precário, já está tão difícil você poder melhorar o nível da qualidade da aula em 45 minutos. Então você fica estendendo ali por muito tempo, eles não vêem o conteúdo, o professor tem que cumprir o conteúdo. Mas não é difícil você observar isso, o professor capta tudo. Então tem que ir chamando: “Você não quer descer, falar com fulano?” ou o responsável pelo período ou a coordenadora, por eu ter avisado que ela entrou no carro,

com a pessoa idosa depois da aula. Mas eu, pessoalmente, trataria como um assunto comum, não chamaria atenção, não falaria nada [com ela].

A individualidade e a privacidade prevalecem fora da escola e dispensam, segundo A7, a intervenção e responsabilidade do professor.

Prof. A7

É meio complicado. Eu já vi situações, não igual, mas meninas entrando em carro, etc. e acabei não falando porque eu acho que fora da escola cada um é cada um. Dentro da escola, eu comunico, falo com outros professores, são assuntos para contar mesmo. Agora saiu da escola, está sozinho. Sei lá, está fora da escola, se fosse ali em frente ao portão, poderia até comentar com alguém da escola, para ver quem é a pessoa. Mas eu tento não entrar nesse aspecto da vida do aluno, porque eu também não gosto que quando eu estou fora da escola, interfiram na minha vida privada. A gente já viu aluno sair no portão da escola e fumar maconha. Vai fazer o que? Chamar o pai? Acho que tem uma diferença porque é fora, tem que tomar cuidado.

Do mesmo modo, a professora J5 acredita que tal intervenção só deve ocorrer se há um pedido de ajuda ou abertura por parte do aluno.

Prof. J5

Eu acho que se a pessoa viesse pedir uma ajuda, eu sentiria abertura de falar com ela. Agora, nessa situação que você descreve, foi uma escolha dela. Então eu não sei se eu interferiria nessa situação se eu não fosse chamada. Se a situação fosse mais grave, onde eu visse um risco à saúde dela, aí sim, eu precisaria interferir. Mas da forma como você descreve, eu não vejo momento onde eu conseguiria interferir, porque aí eu já estaria invadindo a liberdade dela, num momento onde ela está fora da escola e que foi escolha dela.

Acionar “as autoridades” competentes

Aqui, “acionar” a coordenação é a busca de alguém mais competente para intervir e já não aparece com o objetivo de se omitir diante da situação:

Prof. A3

Bom, eu relato o ocorrido, comunico à coordenação e acompanho o que a coordenação vai fazer, né? Não vou chamar a polícia nem nada, acho que a escola tem mais intimidade para chamar os pais do aluno, confirmar se essa pessoa é um dos pais, se tem mais intimidade, etc. Até posso confirmar para a coordenação se essa pessoa é um dos pais, mas daí a coordenação - que fez pedagogia, se preparou quatro anos para isso - acho que eles têm a melhor solução para isso.

Eu estudei filosofia e tenho licenciatura para ensinar filosofia e eu tenho um limite, então são essas pessoas que são preparadas para lidar com esses problemas, eu apenas alerta a direção sobre aquilo que eu sei.

O professor A3 afirma que não tem preparo para fazer uma intervenção,

mas acha necessário alertar a coordenação para intervir na situação. Já a professora S1 afirma a necessidade de se averiguar a situação através de comentário com a coordenação ou conversa com os pais.

Prof. S1

Ah, eu não vou ficar de olho fechado não. Eu vou comentar, olha tudo que acontece aqui a gente comenta com a coordenadora da escola. Aí chamaria a mãe dela ou pai se ela tem; conversaria com a mãe individual e aí a gente vai tentar ver o que está acontecendo.

O professor deve intervir

Muitos professores se colocam a favor de intervenções em situações fora do espaço escolar, mas a maioria deles se mostra cautelosa ao abordar tais questões.

Para os professores J4, E6 e M9, a situação apresentada é de responsabilidade escolar, mas convém analisá-la cuidadosamente antes de tentar intervir efetivamente. Todos se dirigiram diretamente à aluna para averiguar a situação.

Prof. J4

Eu vou lá conversar com ela. No primeiro colegial, tínhamos uma aluna que parecia uma ostra, e aqui nós temos o costume de os professores assumirem o aluno. E eu assumi aquela ostra, hoje ela está no 3º colegial, e nós tivemos várias conversas e a única pessoa que ela confia aqui na escola sou eu (...). É muito comum a gente saber mais da vida dos alunos que os próprios pais. Então é muito importante conversar com ela: “ah, é minha opção”, e sua mãe sabe? Ninguém sabe. Creio que ela poderia se apaixonar por uma pessoa mais velha. É mais uma sondagem, se todo mundo tem consciência do fato. Daí mais que isso, acho que não. Eu sou partidário de que o amor não tem idade. Eu só tenho que me certificar que a minha aluna ou o meu aluno tem clareza dos seus atos.

Prof. M9

Eu acho que se é uma situação em horário escolar é de responsabilidade do professor, sim. (...) Então é primeiro esclarecer com a aluna, se a família sabe, apóia, aprova etc. No caso de desaprovação da família, explicar situações a ela que vão ser prejudiciais não só no sentido físico, mas cuidado com o corpo no sentido moral também; outros colegas vão interpretar essa situação a partir de um prejulgamento dela e que ela não vai sentir isso como agradável. Agora, se ela diz que os pais sabem e consentem e está fora da escola; talvez, no máximo, chamar os pais e dar outra investigada. Ver se a situação apresentada pela aluna é verdadeira ou não e, a partir daí, dar uma orientação também para a família no mesmo sentido, das situações que não vão ser agradáveis para a aluna dentro da escola. Ela pode acabar sendo criticada por

atitudes dentro da própria escola.

Prof. E6

Isolamento, você percebe que toda sala tem um ou dois. Teve até certo dia aí que dois alunos estavam fumando maconha aí na frente. Então é muito complicado você chegar e... Eu geralmente tento conversar e contribuir de alguma forma. Tentar compreender, não estar agredindo. Tem aluno que não te vê somente como um professor, mas um amigo. Se eles te vêem como professora, eles não te dão muita bola porque acham que vão brigar, chamar a atenção e não é. Então se fosse fácil da gente conversar, saber se está acontecendo alguma coisa, mas sem encaminhar para a direção nem para outros professores. Mas sempre conversando com a aluna, tudo que eu faço em sala, a gente está sempre conversando; porque essa é minha metodologia e com outro professor, é outra. Os valores e modos de vida, cada um tem os seus. Tem pessoas que tem ações totalmente diferentes.

Apesar de se colocarem a favor de uma intervenção, considerando aspectos extra-escolares como também uma responsabilidade da escola, e do professor, esses professores diferenciam o modo de intervenção. Tem de haver mais cautela e uma investigação mais apurada dos fatos para inferir a real necessidade de qualquer intervenção em situações que não envolvam diretamente a escola.

Chegamos, portanto, a um ponto importante de nossa descrição da ética docente. Se, de algum modo, a maioria dos professores toma para si a responsabilidade na orientação e resolução de conflitos no ambiente escolar; o olhar sobre uma intervenção em situações em que o aluno se encontra fora desse ambiente nos mostra que os professores estão em desacordo ou titubeantes sobre sua responsabilidade de orientação junto aos seus alunos e acrescentaríamos, junto à formação para a vida.

Vamos nos contentar com esta descrição, por enquanto.

4.3.3. Contra argumento

Diante da discrepância nas respostas e do posicionamento dos professores nas duas situações anteriores, propomos um exercício de contra-argumentação característico do método clínico piagetiano, com o objetivo de perseguir a manutenção do pensamento docente diante de opiniões e ações

contrárias à sua.

Após emitir um juízo sobre a situação 3b, solicitamos aos professores a emissão de um juízo de valor sobre um colega que age ou se posiciona de maneira exatamente oposta à sua.

No entanto, mais do que uma contra-sugestão característica das investigações do desenvolvimento infantil, nossa contra-argumentação impele o docente a se posicionar sobre o conteúdo moral. Tal posicionamento equivale ao questionamento da validade das obrigações e deveres morais conhecidos ou aceitos para todas as culturas através dos tempos, semelhante à discussão sobre relativismo *versus* universalismo moral²⁵.

No recorte descritivo de uma ética docente, essa discussão equivale ao posicionamento do professor sobre a existência de um sentimento de obrigação moral, “um agir de acordo”, que configure e universalize a ação docente em determinadas situações escolares ou se, pelo contrário, não existe tal obrigação ou ela não se configura da mesma forma para todos os professores.

Justificando o outro: relativismo (?)

Com apenas uma exceção, os professores argumentaram sem emitir um juízo de valor sobre o pretense professor que age contrariamente à sua posição. Dos nove professores entrevistados, cinco deles tentaram justificar uma ação docente contrária à sua, contextualizando a omissão ou intervenção do outro professor através de condições sociais, afetivas ou de auto-preservação.

Apesar de não mudarem de opinião diante da contra-argumentação, esses professores não esperam uma unidade na ação ou no posicionamento docente.

Prof. A3

Bom, daí você precisa estar na pele do outro, não se sabe como a direção da escola reagiria, se não iria expor a aluna. Então teria que ver todas as variáveis, porque não é possível se colocar exatamente no lugar dele. Vai ver a família está com problemas financeiros, os pais consentem, depois acaba dando processo do pai da aluna; ou o

²⁵ Cf. capítulo 3.

padrasto está assediando a menina e quase sempre a mãe é conivente - nós sabemos disso - e daí vai acarretar problemas para a carreira do professor, que tem família para sustentar; a direção pode não estar nem aí, pode até dar uma bronca, pode não fazer nada. E aí é que está: esse tipo de coisa pode até piorar a situação da menina, podem mudar ela de escola, podem bater nela, esse tipo de coisa e o professor pode até perder o emprego. No meu caso, eu contaria para a direção, lógico. Mas existem casos e casos, eu não posso prever a conduta, porque não sei quais foram os cálculos racionais que ele levou em consideração...

Prof. A7

Olha, se for no intuito de ajudar, até pode ser interessante chamar, esclarecer as razões. Tem que tentar lidar com isso, até para o bem dela. Então é melhor chamar sim, não expor, mas chamar sim. Até a direção, ainda mais se for aluno mais perdido ou não, quer dizer todos eles têm futuro, mas tem uns que os pais largam que a gente fica até com dó, na verdade quem está acolhendo somos nós mesmos. Mas saiu fora, a gente não quer se envolver, outros vão e chamam para ver. Eu acho legal quem faz isso, mas eu não consigo fazer. Como eu te disse, se eu ver posso até comentar, mas quem vai e dá apoio eu acho legal.

Prof. C8

É difícil, porque às vezes o professor dá aula em tantas escolas, que ele pode até querer dar aula de maneira diferente, mas ele ganha tão pouco. Tem professor aqui que dá aula de manhã, de tarde e de noite em várias escolas. Então ele já sai correndo para outra escola. Às vezes ele não tem esse tempo para estabelecer mais contato, poderia ser este um dos aspectos. Tem vários aspectos, o professor também, às vezes, não quer se envolver porque é mais fácil. E é realmente mais fácil: deixar, não vi. É igual a ver uma pessoa na rua caída e não olhar. Será que eu sou responsável por aquilo? Tem várias posições e é difícil falar se ele está certo ou errado: se tem uma vida corrida, precisa de dinheiro, é difícil; se também não quer se envolver porque atende dessa forma, é difícil. Eu poderia até conversar com essa pessoa, você percebeu isso? E a gente faz assim, você está vendo? Troca, às vezes um viu, outro, não. Essa seria uma forma.

Prof. N2

Não julgaria, eu acredito que o ideal é sem julgamento, só colocar a questão, quer fazer um comentário faz, se não quer, não faz; porque eu acredito que é até uma postura que acaba sendo positiva; porque não se manifestar pode ser positivo, então...sem julgamento.

Prof. M9

Acho que isso é uma questão pessoal intervir ou não, uma vez que não aconteceu dentro da escola. Então é uma questão do professor se sentir confortável para trabalhar isso ou não. Tem pessoas que realmente não se sentirão confortáveis para abordar a aluna e perguntar, outras se sentiriam à vontade. Então não criticaria, não condenaria a atitude, é opção dele e tenho que respeitar, assim como quero que ele respeite a minha de chegar e perguntar.

Esses professores, além de não julgar a ação de um suposto colega, se

posicionam de forma tolerante a outras opções de ação. Infelizmente, o alcance de nossa investigação não nos permite inferir se tal relativismo implica, como alude La Taille²⁶, “ausência total de um juízo de valor dos diversos sistemas assumidos como morais por diversas pessoas” ou a crença de que não existem parâmetros para legitimar tais sistemas. Ou seja, o professor não “julgaria” porque não se acha capaz de fazê-lo ou porque não acredita numa posição correta ou errada em tais situações.

Não se justifica: universalismo (?)

Como veremos a seguir, quatro professores rechaçam um posicionamento contrário. Seja porque o outro se precipitou, seja porque não “há outra forma”, esses professores descrevem uma opção “de professor”.

Prof. S1

Eu não conseguiria, eu acho que por mais que a gente, né? A criança é ingênua, entre aspas, não sei. Com dez, onze, doze anos, eu digo que não sabe. Com a internet, a gente sabe se ela é quietinha, mas quem sabe se não fica atenta, se não tem algum caso por aí. Mas eu acho que ignorar, não ignoraria, não. Se eu visse vários dias. Nem que fosse um dia! Não sei se eu estou errada, mas eu falaria. Porque eu acho que a criança... Às vezes a família não está nem sabendo, a gente tem que alertar.

Prof. J5

Não foi boa, porque quando ele viu a situação ele já pré-julgou: “Nossa, está com um cara mais velho, o que é isso?”. Ele prejudicou a situação, já juntou coordenação e pais, não investigou nada. Passou por cima da vida da menina como um trator, está errado. Então, não vi nenhuma situação de risco, e ele já interferiu, já mobilizou todo mundo e de repente nem tem nada a dizer, o pai já sabe, etc. Então eu acho que ele está errado, não é por aí.

Prof. E6

Como eu te falei, tem pessoas que vêem os alunos como um número, não tem relação pessoal nenhuma. São pessoas que estão ali simplesmente para lecionar e já tem muitos problemas pessoais para se envolver com os do aluno. Porque acabam se misturando e ele dissocia essas funções de ensinar e aprender. Enquanto você se preocupa com o porquê do aluno estar dessa forma. Todo professor, como eu também, não consegue ficar indiferente; a gente sabe porque está de cabeça baixa, porque está ausente, triste. Então, se ignora, como eu te falei, eu não ignoraria, mas tentaria dentro das minhas possibilidades conversar, sem levar ao conhecimento de ninguém. Porque poderia dar muitos problemas, afetar o meu trabalho, a ela ou outras pessoas, daí eu poderia fazer

²⁶ 2006, p. 19.

algum comentário em relação. Porque às vezes a pessoa está quieta, mas ela não precisa ser incomodada

Prof. J4

Acho que ele não é um professor, é um “dador” de aulas que vende a 30 ou 50 reais uns cinquenta minutos da vida dele, só isso.

A invariante, resumida nesse último recorte do professor J4, é um posicionamento que se acredita coerente com a ação docente, que representa, através do seu posicionamento, o que o professor acredita ser consistente e realizável por qualquer professor, ou “universalizável” a uma ética docente. Quando o professor afirma “eu não faria” ou “não é um professor” parece ter condições ou parâmetros para emitir um juízo de valor sobre um sistema moral na educação, sobre uma ética docente.

Tal constatação nos aproxima e nos afasta do nosso objetivo principal desta investigação. Na medida em que conhecemos o juízo e descrevemos a ética docente pautada pelas entrevistas de docentes atuantes no sistema regular de ensino brasileiro, nos encontramos diante de uma variedade de repostas que nos afastam de uma ação ou moral coesa entre os professores. Como já esperávamos, não há um código de regras seguido fielmente por cada professor. Por outro lado, a incidência de juízos coerentes e coincidentes em várias situações nos impele, cada vez mais, na busca e descrição de uma ética de mínimos, de uma dimensão ao menos universalizável da prática e das reflexões dos professores que nos dirija, no mínimo, ao plano ético do pensamento docente.

4.4. Exigências e valores próprios à educação

Quando nos afastamos de uma ética universal em educação, basta dizer que, evidentemente, os professores não emitem sempre os mesmos juízos nas situações apresentadas até agora. Mas nos aproximamos e esperamos encontrar, como na contra-argumentação do item anterior, valores comuns à educação e aos docentes. E se alguns professores esboçam indignação ou discordância diante da omissão de um colega é porque inferem que há uma maneira “correta” de ser professor. E se existe um agir de acordo, esse agir se

refere a valores caros à situação educacional.

Nesse intuito, apresentamos aos professores três novas situações em que são questionados três princípios que consideramos essenciais à educação em valores: a autoridade docente, a lealdade entre colegas e o questionamento das regras. Diante de situações corriqueiras que quebram posições consolidadas numa educação formal, o que se constitui uma posição ética caracterizada no juízo docente?

4.4.1. A autoridade docente

Autoridade é o papel exercido por alguém que detém o poder, a quem é devido o respeito sob coação física ou intelectual; a autoridade pode ser legitimada através de um processo democrático ou até mesmo afetivo. O professor é uma figura de autoridade. Seja pelas vias históricas de uma educação bancária pautada pelo autoritarismo docente inerente a um modelo pedagógico, seja por uma relação de reciprocidade em que o aluno o entende como referência ou exemplo de conduta. De uma forma ou de outra, o respeito ao professor é um princípio do processo educacional, seja ele imposto, seja construído. O valor de instituição moral da escola confere também um valor moral à figura docente, um *status* social do qual desfruta o professor.

Mas a frequência de notícias veiculadas na mídia sobre agressão física e verbal, o volume de estudos sobre assédio moral e indisciplina na escola, além de uma queixa frequente dos próprios professores sobre uma promulgada “crise de valores na educação” são fatos que questionam a validade desse *status* e do respeito pelo professor. Assim, apresentamos na *situação 4a* uma notícia de jornal veiculada na internet sobre agressão física a um professor, promovida por aluno, e analisamos os comentários buscando identificar se e como o respeito ao professor constitui um valor inerente ao processo educativo de acordo com o juízo dos entrevistados.

O professor é autoridade instituída

Muitos professores avaliaram a notícia como corriqueira na sociedade em que vivemos. Os professores vêm com tristeza, e inércia, uma tendência à desvalorização e ao desrespeito pela figura do professor. As mudanças sociais,

o acesso à informação, a violência urbana, as diferenças culturais dentro da escola são fatores apontados como causadores de conflitos e, conseqüentemente, da perda de respeito e de autoridade do professor.

Prof. E6

Acho que não [se tornaria notícia se não se tratasse de um professor] porque aí retrata a situação da educação num caso com o professor. Se fosse uma pessoa comum não daria em nada porque é muito comum mesmo [inaudível] porque mostra muito a educação, o papel do professor que está desrespeitado, se não respeita nem o professor, que dirá da família, dos amigos... Então é meio que simbólico.

Prof. N2

Hoje em dia é comum. Até entre os próprios colegas, a gente vê isso. É o que eles recebem: a informação, a família, infelizmente, está passando só isso. (...) Hoje é normal. Aluno com aluno guerreando dentro da sala, aluno com professor, professor com professor, professor trabalhando estressado, com pouca qualidade de lazer. Então vem já na segunda estressado, trabalha uma semana toda nessa pressão. São essas situações, é isso que a gente vê diariamente.

Prof. A3

O professor cada vez mais perde o prestígio. (...) Então, há assédio, tem aluno que persegue, tem pai que persegue professores e a violência está aí... O problema é que coordenadores de escola acham que violência em escola é quando as pessoas se matarem em sala de aula. (...) O que acontece é que o professor é desassistido, sim. (...) Então as duas instâncias te punem; tanto a direção da escola particular quanto o Conselho tutelar, ele pune o professor que tenta se precaver, tenta se proteger do aluno. Então é uma questão muito delicada e que não tem saída. Então tem que mudar, não me pergunte exatamente o quê, alguma lei que possa atender o professor. Existe assédio moral, as pessoas nem sabem exatamente o que é.

Prof. S1

Eu acho que um professor choca mais, sabe, a gente tem a nossa ética profissional tudo, mas eu acho que magoa mais, por a gente estar lá em sala de aula, acho que deveria ter um respeito maior. Apesar de que tinha que respeitar todas as pessoas, é lógico que choca você ver qualquer um brigar, mas professor a gente sempre se choca mais. Professor é um formador de opinião, de educação. Eu acho que o aluno tem que respeitar o professor, não é por aí não.

Prof. J5

Então qualquer pessoa que entra na sala nessa hora tem que prestar contas a você. É você que é o professor, ele tem que pedir licença, falar sobre a situação, se pode entrar, etc. Então você não pode interferir, entrar e bater numa pessoa que está lá dentro, está tudo errado. Se fosse eu iria interferir e estaria levando ponto na cabeça do mesmo jeito ou a pessoa que me bateu, porque a partir do momento que parte para a agressão, a pessoa tem que se defender, não é verdade?

Agora, se choca... Talvez pelo fato de que se imagina que as pessoas devam ter um respeito maior pelo professor, porque sempre foi assim. O espaço da sala de aula é um espaço de aprendizagem, de troca e esses espaço tem que ser respeitado. Então

talvez as pessoas se choquem mais porque quando se invade esse espaço, você está indo contra uma autoridade, o professor é visto como uma autoridade.

Prof. A7

Primeiro, o problema já começou que o aluno está dentro da escola fora de horário, já houve um problema administrativo aí, já não compete ao professor. Caberia à direção da escola ver se ele estava em horário, mas fora da sala e quem deixou ele entrar. Mas o professor fez certo, se fosse eu não deixaria ele entrar em minha sala de aula, só que ela agiu certo e aconteceu isso com ela. E pode acontecer isso mesmo com qualquer colega nosso; agora com mulher é mais fácil porque aluno enfrenta mesmo, agora se é homem ele não vai “peitar”.

Prof. C8

É um caso que está mostrando que não é só com o professor, mas que a violência está tão grande que está chegando às escolas. E quando chega à escola, eu acho que precisaria de atitudes muito mais fortes. E isso desde pequenos, nas escolas de base, porque se uma violência destas está chegando à escola é porque o país precisa rever tudo. Porque no meu tempo, eu tenho 53 anos, era impossível acontecer isso, pois o professor era uma das pessoas mais importantes da vida do aluno. Quando eu era aluna, a gente tinha um respeito, não era só medo, mas um respeito pela educação e hoje, para o aluno, o professor não tem um papel importante. Então é a sociedade chegando à sala de aula, é o que eu posso sentir e que é muito triste. Fico triste assim como professor, fica muito mais difícil atuar por causa disso. Já não é uma questão educacional somente, é uma questão social.

Esses professores vêem no respeito ao professor um princípio instituído e validado pela escola através do processo educativo. A escola teria “naturalmente” um valor social que outorgaria ao professor uma autoridade enquanto representante desse valor. O único problema de tal concepção de autoridade instituída é que se ela é “dada”, também pode ser “retirada” pela sociedade, pela escola ou pelos alunos. Assim, os professores que enxergam pela via da autoridade instituída expressam um saudosismo sobre épocas passadas como também desconhecem que as mudanças em nossa sociedade, que incluem desde o regime político do país ao acesso à informação em tempo real, sugerem também uma mudança de comportamento frente à autoridade instituída e ao modo como concebemos o papel da aprendizagem e difusão de conhecimento através da escola.

O professor se constrói autoridade

Antes de mais, é preciso esclarecer que todos os professores entrevistados consideram o respeito ou a autoridade docente como um princípio do processo educativo. Mas esse respeito deve ser construído no

ambiente educacional através de relações recíprocas entre professor e aluno, de modo que o professor se constrói enquanto autoridade ao ganhar o respeito de seus alunos que não o temem, mas valorizam essa relação interpessoal a ponto de submeterem-se a ela. Ainda que este não seja o ambiente sociomoral da maioria de nossas escolas, alguns professores enxergam as situações de desrespeito e “perda de autoridade” docente como uma consequência das relações construídas na escola. Apenas dois dos professores entrevistados compartilham este ponto de vista:

Prof. M9

Eu acho que o ponto principal a ser analisado é a maneira que o professor se dirigiu a esse aluno. Pelo relatado, não era uma situação de aula ou essa pessoa que entrou não deveria ser aluno dessa sala, esse é o primeiro ponto. Qual o contexto dessa situação? Era aluno da sala ou não? Era aluno da escola ou não? Segundo ponto é a atitude do professor. Acho que existem maneiras e maneiras de se dirigir a uma pessoa e acho que isso não está noticiado. Então dependendo da maneira como o professor se dirigiu a essa pessoa, esse aluno, não se justifica, mas explica a atitude dele. Uma agressão nunca vai ser justificada por outra, mas poderia explicar muita coisa. Terceiro ponto é a atitude do professor, para quê ele se dirigiu ao aluno: “Olha essa é uma discussão a ser feita fora da sala, porque agora nós estamos em aula”. E a situação, onde nasceu? Dentro ou fora da escola? Então tem alguns pontos a serem esclarecidos antes de formar opinião sobre isso.

Prof. J4

Acho que é caso de polícia mesmo. Mas apesar de ser uma notícia de jornal, acho que é uma notícia frouxa. (...) Eu tenho uma sala no Estado à noite que é uma beleza, a mesma sala quando eu saio, com o próximo professor é um inferno. Não é porque eu sou agressivo, é porque eu criei essa situação com eles, não estou dizendo que a professora não tem respeito. Então, eu não digo que ela criou essa situação, mas tem que ver qual a relação dela com esses alunos, qual o vínculo com os alunos. Desculpe, mas aqui dentro eu sou uma pessoa maior, saí por aquele muro, eu sou uma pessoa qualquer. E aquele aluno viu a professora como uma pessoa qualquer.

Quando elegemos uma situação onde o respeito e a autoridade do professor são postos à prova na busca de princípios e valores próprios à educação, é porque supomos ser este um princípio legítimo e o reafirmamos através do juízo dos próprios professores. Mas nos deparamos, por outro lado, com duas posições que levam a diferentes iniciativas no dia-a-dia das relações interpessoais na escola. O professor que se acredita autoridade instituída buscará valer o seu direito através da exigência de respeito ou imposição de regras a seus alunos, como também pode acreditar que perdeu esse direito e

não há como resgatá-lo; verificando-se na escola uma tendência ao autoritarismo ou ao sentimento de impotência cada vez mais presente no discurso dos professores. Se, por outro lado, o professor acredita que sua autoridade não é “dada”, tratará de construir com seus alunos um ambiente sociomoral onde as relações são baseadas na igualdade entre as partes, na confiança, na discussão de regras coletivas, na reciprocidade e no respeito mútuo; legitimando sua autoridade e sendo, portanto, respeitado por seus alunos.

4.4.2. Lealdade entre colegas

Assim como a autoridade instituída configura um valor no ambiente escolar, podemos encontrar diversas situações onde os valores promulgados na escola andam na contracorrente dos valores de uma sociedade democrática e solidária. A lealdade aos princípios e valores constitui-se em uma virtude e traduz-se na firmeza, solidez diante de dilemas e conflitos morais. Em diversas situações escolares, a lealdade é posta à prova, principalmente se uma autoridade impõe aos alunos ações que quebram o princípio de lealdade entre colegas. Tal situação é freqüente em situações de interrogatórios policiais, mas sabemos que ocorrem e podem ocorrer na escola: um colega é coagido a delatar o outro.

Na situação 4b, apresentamos uma sala onde as questões de uma prova foram indevidamente apropriadas por alguns alunos, havendo cancelamento da prova e punição para a turma inteira. Sabendo que o professor não se sentiria à vontade em sugerir uma coação explícita sobre os alunos, concentramos nossos esforços em averiguar o juízo docente sobre duas questões: o aluno que conhece, deve apontar os culpados? O delator deve ser poupado (portanto, recompensado) de uma punição coletiva?

Delatar os colegas constitui uma ação moral para a escola

Todos os professores entrevistados acreditam que os alunos deveriam delatar os colegas, seja para não serem punidos, por uma questão de dever ou simplesmente por discordarem da ação dos colegas. Em alguns casos, a

opinião dos professores assemelha-se aos procedimentos geralmente adotados pelas autoridades policiais na resolução de crimes: delação através da coação ou denúncia anônima.

Prof. A7

Nesses casos eles são unidos, quando eles fazem coisas erradas não entregam um ao outro. (...) Isso aí tem que ter um certo manejo. Às vezes você consegue descobrir chamando um guri e dizendo que um colega apontou que foi ele, daí ele acaba entregando. Sumiu uma coisa, você vai chamando de um por um até chegar uma hora que um deles conta e o resto não precisa saber quem contou.

Prof. S1

Eu acho que sim. Mas aí eu acho que a gente deveria chamar numa sala, ninguém deveria saber, o aluno falar no meu ouvido e aí a gente fala que descobriu, mas nunca eles saberem quem “dedou”. Por que dentro de uma sala de aula, jamais o professor vai falar assim: “Quem foi? Você sabe? Fala!”. Você pega aluno aí de fundamental II na esquina, uma agressão, machucar. Você tem que tomar muito cuidado, senão de repente, morre o assunto, você dá lá uma bronca e faz outra prova se não descobrir. É perigoso, dependendo da escola, mesmo sendo crianças eles saem por aí, no portão, saem chutando...

Prof. C8

Acho que tem várias formas de alguém apontar os culpados sem que os outros saibam quem foi, porque já se sabe que vai dar problema para aquela pessoa. Então manda um bilhete, uma mensagem para a coordenação, passa um telefonema. Porque hoje em dia, quantos assaltos e seqüestros a polícia pega porque você não precisa mais dar o seu nome; antigamente ninguém ligava. Você tinha que se identificar e ninguém ligava por medo. Agora, se não querem que a turma toda seja punida, arranjam um jeito – eles são super criativos – de mostrar quem são os culpados e ninguém saiba quem disse. Denúncia anônima, hoje em dia é o que mais tem, e a polícia está pegando quantos casos assim? Por que não? Não está te fazendo mal, nem vai ficar mal com a turma e também não se puniria a sala toda.

Para estes professores a ação moral está diretamente ligada à punição dos culpados. É lícito delatar, denunciar anonimamente e até mentir aos alunos e coagi-los a entregar seus colegas se chegarmos aos culpados e pudermos puni-los. O que é aceitável dentro de um sistema jurídico-penal possivelmente não se aplica dentro de um sistema educacional que visa ao desenvolvimento moral pautado na relação entre pares e no respeito mútuo como princípio da construção da autonomia moral.

Mas alguns professores observam que a lealdade entre colegas ou mesmo a coação entre pares são mais imponentes que as imposições e

coações escolares. Mesmo que a escola pregue o contrário. O professor sabe que o aluno não delata porque é leal ao grupo ou porque teme punições do próprio grupo. A delação, portanto, não acontecerá apesar da imposição da escola, mas nem por isso deixará de ser uma ação esperada ou valorizada neste ambiente.

Prof. N2

Eles não vão entregar, se eles não quiserem isso. Sempre existe uma rivalidade, uma rixa, se eles não vão com a cara daqueles três, eles vão entregar. Mas se eles são amigos, se pegaram na brincadeira, como desafio... Eles não vão entregar. Então não tem o que fazer.

Prof. J5

Acho que sim. Porque é o seguinte, se a sala achou errado o que eles fizeram, a sala deve se posicionar. Está errado, é papel deles se posicionar. Se não se posicionam, é por dois fatores: ou é medo de alguma reação do grupo que fez ou eles acharam legal o que se fez. Se a sala é conivente, você não vai conseguir saber pela sala; se está com medo, você tem que investigar porque estão com medo daqueles que fizeram isso. Agora, eu acho certo eles falarem, eles deveriam falar. Partindo do ponto de que acharam ruim a atitude deles e não tem medo deles, eles deveriam falar.

Prof. M9

Eu acho que é uma atitude lógica, não é um dever. Mas a partir do momento que eles se sentirem à vontade para contar qual foi o problema, eu acho que sim.

Apesar dos professores concordarem sobre a ação moral contida na delação, o posicionamento desses três últimos professores é de que esta constitui uma escolha dos alunos e a escola não a impõe. Faz-se necessário esclarecer o posicionamento dos professores sobre a delação dos colegas. Se realmente a delação constitui-se como uma ação moral dentro da escola, os sujeitos que a praticam são valorizados no ambiente escolar pelos professores, no mínimo. Então, os professores devem poupar o delator de uma punição, valorizando tal ação “moral”?

A delação dos colegas constitui um valor?

Se a delação aparece como uma ação moral dentro da escola, poderíamos também inferir uma valorização do sujeito que a pratica. Quem pratica uma ação moral se sente valorizado ou é valorizado pela sua comunidade. Vejamos se assim ocorre na escola.

Perguntamos aos professores se o aluno que denunciasse os

responsáveis pela divulgação da prova deveria ser poupado de uma punição infligida a toda a turma. Para nossa surpresa, nenhum professor parece achar justo aplicar “salva-guardas” ao delator e alguns professores parecem enxergar com desconfiança esse sujeito que delata.

Prof. S1

Acho que não, como é que ele sabe? Será que ele está fazendo também?

Prof. C8

Não, ele está falando, mas já participou, já teve acesso e tem que ser punido como todos. E também mesmo que falasse anonimamente, acho que o cancelamento da prova é uma punição para todos, porque se ninguém tivesse pego, todos se beneficiariam. Então se ficasse sabendo dos responsáveis, aqueles sim, teriam um diferencial; não sei se punição, mas chamar os pais, conversar, saber se alguém facilitou e que pode levar a mais coisas.

Prof. N2

Não. Eu também pediria para ele se dirigir à Direção, colocar isso em pauta, ata, sei lá. Já que ele se decidiu tomar um ato, que ele está considerando certo, então vamos fazer a coisa certa: “eu não sou a pessoa indicada para lhe ajudar nisso, você vai lá põe no papel, ponha na ata e o diretor da escola vai decidir o que vai fazer”. Eu não puniria nem nada, só pediria para se dirigir ao local exato para fazer o que tem que fazer. Aí a administração da escola vai cuidar.

Prof. A7

Se por exemplo ele falasse e houvesse apenas um aluno que pegou e outros que apenas viram a prova, aí eu inverteria o assunto e puniria apenas aquele que pegou ou que foram beneficiados com isso. Mesmo assim ficaria estranho punir uns e outros não, né?

Prof. M9

Eu acho que se o professor impôs uma punição para a sala, ele deveria ser incluído. É uma atitude em respeito ao restante da sala. Então se eu fosse aplicar uma espécie de “salva-guardas”, não deveria ser só para ele, porque provavelmente não deveria ser apenas uma pessoa que saberia do ocorrido, outras deveriam saber. Ele teve coragem e iniciativa de delatar, teve. Mas voltamos ao mesmo ponto: todos têm que estar em igualdade de condições. Então se vou dar uma punição para a sala, ele estaria incluído na sala.

Não esperávamos que os professores poupassem ou recompensassem alunos delatores. Mas essa talvez fosse uma atitude lógica diante das respostas anteriores. Como explicar a valorização de uma ação e a não valorização do sujeito que a pratica? Não podemos explicar, mas podemos trazer à tona o ambiente escolar e suas práticas, buscar no cotidiano dessa instituição os valores promulgados e os valores efetivamente cultivados.

Se a escola e os professores apregoam a formação de valores e de cidadãos autônomos, sua prática é muito mais condizente com a pregação de um discurso sobre valores que não se sustenta no próprio cotidiano da instituição onde os alunos são “estimulados” a delatar os colegas pelo bem da ordem e da organização escolar. Delatar se constitui numa ação moral porque a escola pretende apenas “punir os culpados”. Em uma palavra: delatar os colegas constitui uma boa ação na escola, isso vale fora deste ambiente? Os valores promulgados e reconhecidos pelos professores são, assim, submetidos ao crivo do ambiente escolar, distorcendo práticas e valores próprios do convívio entre pares e afastando-se cada vez mais de um ambiente sociomoral cooperativo.

4.4.3. As regras na escola

Como nossa sociedade, a educação está largamente sustentada em regras. Na escola, as regras constituem boa parte dos procedimentos didáticos e também garantem o comportamento esperado dos alunos. Horários, tarefas, vestimentas, materiais e até atitudes são regradas para a manutenção da organização, da ordem e do andamento das atividades escolares. Ao identificarmos as regras como mais um valor próprio à educação, buscamos também explorar a posição da escola diante da participação dos alunos na discussão e elaboração dessas regras como parte inerente do processo de formação moral do cidadão crítico e autônomo. Aceitar as regras impostas constitui um passo em direção ao próprio processo de construção moral do indivíduo, além de condição necessária para a convivência em sociedade, questioná-las e mudá-las faz parte da ampliação do conceito de regras e do próprio desenvolvimento da moralidade do indivíduo que tende para uma autonomia crescente em direção à ética. Assim caminha a moralidade...

Acreditamos que um projeto educacional sério deve prever e promover a discussão e o posicionamento dos alunos sobre as regras às quais estão submetidos, fomentando a adesão crítica e consciente de regras consensuais. A situação 4c descreve um grupo de alunos da 6ª série que leva até a direção

da escola questionamentos sobre regras de conduta como uso de boné, goma de mascar e até sobre horários e provas. Perguntamos aos professores como a escola deve reagir diante do questionamento de tais regras pelos alunos.

A maioria dos professores acredita que a direção da escola deve dialogar. Mas o resultado e o significado desse diálogo divergem para cada professor.

Acatar opinião do aluno pode implicar em perda da autoridade e de limites

O professor A3 concorda com o diálogo, mas parece que a função da regra para com a autoridade e a manutenção da ordem na escola acaba por convencê-lo de que se trata de uma tarefa improdutiva.

Prof. A3

Minha opinião é que tem que aceitar, tem que dialogar com os alunos (...). Aí é que está, cai numa situação complicada: quando você impõe limites, você impõe regras e impõe o respeito, respeito à autoridade. Quando você tira o limite e a regra, o exercício da autoridade é diminuído. Então o que é no fundo o aluno tirar o boné? É tirar as normas da instituição. Essas normas previnem a segurança do aluno e o desempenho dele na escola. Mas para que isso seja assegurado eu crio outras normas, como, por exemplo, respeitar os costumes e isso é não usar boné em sala de aula. Então se um aluno desrespeita uma regra dessas, ele pode desrespeitar as demais. Algumas regras são idiotas mesmo, o aluno vai ter que consertar. No fundo, no fundo, a escola vai ter que botar regras, que estas regras tenham bom senso de se preocupar com regras maiores que digam respeito aos alunos, funcionários e demais e que sejam respeitadas.

Aqui a abertura ao diálogo pode resultar na quebra das regras, na perda da autoridade escolar e, portanto, na instauração da indisciplina dos alunos. O que parece legitimar regras sem sentido e sua imposição aos alunos como parte do processo educativo que se pauta pelo autoritarismo e não pela autoridade. Os professores desconhecem ou negligenciam o processo de construção das regras coletivas que leva ao consenso mútuo e aceitação das regras constituídas em comunidade em favor de uma “autoridade” que se acredita instituída *a priori*.

Conversar é uma coisa, mudar as regras é outra

Para este grupo de professores não é possível mudar as regras a partir da conversa com os alunos. A conversa deve ser usada para inculcar nos

alunos o motivo das regras, ainda que elas não tenham uma razão clara nem para os professores, como demonstra a professora S1.

Prof. S1

Olha, eu não deixo, só quando lá fora tá muito frio...mas eu não deixo usar boné e chiclete. É regra aqui, mas tem sempre um ou dois, eu mando tirar. Porque eu acho que dentro de sala de aula não tem necessidade e outra coisa: eu acho que a gente tem que falar para o aluno que o boné em sala de aula causa piolho, não é só questão de deixar ou não deixar, porque esquenta o couro cabeludo, pode dar coceira, ele não é estético, eu acho. Agora a questão de criança, eu acho que não, agora se partir de ginásio, de colegial, eu acho que poderia abrir um pouco.

Durante a conversa, a direção da escola vai convencer os alunos da validade de suas regras:

Prof. C8

Acho que deve receber, ler e chamar o grupo de alunos, explicar o que é possível e o que não é; dar um feedback para eles. Acho que ouvi-los, claro, é importante, porque assim como eles têm reivindicações em que estão pensando só neles e não na escola, pois ainda não têm maturidade para isso, mas no meio de alguma pode ter uma reflexão boa. E se a direção não ouvi-los, pode ser que uma idéia muito boa se perca e não se coloque mais se eles nunca são ouvidos. A primeira coisa é ouvir, dar atenção e um retorno para eles.

Para o professor A7 a conversa deve existir, mas se a escola cede, tem que haver uma contrapartida dos alunos. Assemelha-se a uma troca de favores: “se os alunos forem bonzinhos com a gente, deixamos que eles façam algo que querem”.

Prof. A7

Acho que tem que tentar discutir, mas tem coisa que não dá para ser feito. O uso de mp3, por exemplo, ou você faz uma coisa ou você faz outra. Eles dizem que ouvem enquanto estão copiando, mas isso não existe, copiar é uma coisa, você entender é outra. Então é isso aí, é sentar e discutir, ver o que pode e o que não pode. Vai trazer som? Ouvir no meio da aula? Então tem que negociar dos dois lados, a gente só faz o que eles querem e quando a gente pede algo, eles não fazem, entendeu? Se faz tudo para eles, mas quando queremos algo deles não se tem o retorno. Mas acho que a direção tem que intermediar essa parte e o bom disso é a participação do Grêmio estudantil, porque aí você não precisa conversar com todo mundo, vai conversar com os representantes. E nesse ano eles estão montando APM e Grêmio estudantil.

Para a professora E6 está claro que dialogar é uma coisa e mudar é outra. Se, por um lado, a escola deve estar aberta ao diálogo, por outro lado, para a professora uma convenção, ainda que não assinada pelos alunos e sim

pelos pais, não pode ser mudada. Os próprios professores acreditam na imutabilidade das regras escolares e não se pode esperar que um processo construtivo destas regras seja possível no que se refere às relações com os alunos.

Prof. E6

Antes de entrar na escola, os pais tomam conhecimento e assinam um estatuto com as regras da escola. Então, ao entrar na escola, eles já sabem que aquilo é para ser respeitado. Por exemplo, a turma de EJA vem direto do trabalho para a escola à noite. Então num determinado momento eles se reuniram e acharam que não deveriam vir para a escola de uniforme. A escola até pára e escuta, mas se está dentro do estatuto, não há negociação porque eles já sabiam dessa regra quando entraram na escola. E às vezes eles querem coisas astronômicas e se você abrir exceções, eles vêm de short, saia curta... Então eles são ouvidos, mas nem sempre são atendidos.

O professor A3 destaca a dificuldade da escola em discutir as regras com os alunos:

Prof. A3

(...) as regras, elas tem que ser entendidas, não podem ser simplesmente jogadas. Mas as pessoas não querem discutir, porque muitas vezes elas não têm argumentos para garantir que aquilo seja regra mesmo. Boa parte da direção não sabe argumentar com aluno e o aluno também não sabe falar direito, ele é muito emotivo, e os dois não buscam um meio de diálogo. (...) Então eu acho que os alunos têm que ser ouvidos sim, tem que discuti-las [as regras] o que se pode e o que não pode. Se se reconhece que não tem problema usar boné, então deixa o cara usar boné em sala de aula e acabou-se. Você vai ter a liberdade individual.

Para o professor, a ineficiência e a ausência deste diálogo, no sentido estrito da palavra, acarreta na imposição de regras definidas pela escola e também o desacato e a indisciplina pelos alunos, entendida como liberdade individual. Mas, segundo a professora J5, a argumentação pode, sim, garantir mudanças.

Prof. J5

Eu acho que, em primeiro lugar, se o aluno quiser formar uma comissão: conversar é uma coisa, reivindicar é outra. Então existem algumas coisas que se chamam convenções da escola e existem através de um contrato que o pai assina quando o aluno entra na escola e no contrato já vem uma lista de direitos e deveres. Então dentro disso que você colocou existem várias coisas que estão nesses deveres e quando ele entrou, ele já sabia que naquela escola era assim. Então se ele já sabia das regras do jogo, alguma coisa ele pode até questionar; agora para mudar, ele precisa saber que vai dar trabalho para isso acontecer; aí eles precisam se organizar bem. Então eles vão formar grupos. A direção vai dizer: “isso aqui faz parte das nossas convenções, os nossos

direitos e deveres, para a gente mudar isso aqui nós vamos ter que pegar cada ênfase e dizer o porquê, o motivo de cada coisa. Eu vou falar o meu e você vai falar o seu. Se vocês me convencerem que o motivo de vocês é correto e justo, eu não vejo mal em mudar”. É o que a escola pode fazer: ser flexível nesse ponto; porém sem argumentação, não se aceita, porque eles estão na escola para aprender a argumentar. Então assim, com uma argumentação, está convencido, então podemos mudar, mudamos até a regra geral, mas sem argumentação, nada feito.

Ainda que haja abertura ao diálogo, esses professores o entendem muito mais como um “mal necessário” porque parece correto escutar os alunos, ainda que esse diálogo não tenha repercussão sobre as regras ou gere as mudanças ansiadas pelos alunos.

As regras podem ser mudadas através de argumentação e de consenso mútuo

Finalmente, alguns professores acreditam que a escola deve mesmo ouvir seus alunos e discutir com eles a validade das regras, as implicações em mudá-las e propor acordos entre a comunidade escolar.

Prof. M9

Eu acho que ela deve ouvir os alunos e, na medida em que ela achar praticáveis, aplicá-las. Por exemplo, assistir aula de boné, se o aluno não utiliza para cobrir o próprio rosto ou para fugir de uma atividade a ser feita, não me incomodaria que usasse o boné em sala de aula. Daí, a escola vai ter que ver até onde isso é aplicável porque vai trabalhar com um grupo de professores e alguns não vão concordar com isso e vão continuar batendo o pé e exigindo que o aluno não use em sala de aula. Acho que a questão é discutir: “eu acredito que tais coisas podem ser aplicadas e outras não” e explicar porque algumas podem e outras, não. Por exemplo, ampliar o horário de intervalo implica em ampliar o horário de aula; não dá para acrescentar dez minutos de intervalo, sem acrescentar 2 minutos em cada aula; é um acordo: mais dez minutos de intervalo vem com mais dez minutos depois do horário, tudo bem? Então é questão de conversar.

Prof. N2

Se eles querem discutir, eles podem discutir, só que o ideal é eles estarem fazendo parte do Conselho, porque só o Conselho é que pode impor, virar norma da Escola. Se esse grupo faz parte do Conselho, então o ideal é reunir no Conselho de Escola, discutir na data. Vai sair um monte de polêmica porque nós sabemos que todas as escolas discutem esses assuntos, sabe. É todo ano! Eu diria assim: se a escola decide que pode usar, então o professor não pode fazer nada. Virou norma, o professor tem que aceitar. Se for decidido, mesmo discutindo no Conselho, que não é para usar, é norma da Escola, então os alunos têm que acatar. Não pode se rebelar. Então, tem alguns aspectos que realmente não dá, não se chega a nenhum acordo bom para os dois, sabe. Então é assim, eles podem a cada ano, na composição do Conselho, eles podem querer participar, mudar, mas é lógico que tem que ter um número maior de alunos de outras séries, um número representativo de pais, de alunos de todas as séries e de professores.

Esses professores enxergam na escola também um lugar para a discussão das regras, para a tomada de consciência e apropriação dessas mesmas regras. Mas isso só se tornará realidade se este espaço de discussão estiver presente principalmente no dia-a-dia da sala de aula, ou seja, se fizer parte da prática docente e não somente dos estatutos escolares. Por isso, insistimos na mesma pergunta, mas agora voltamos os questionamentos para o trabalho do professor, para as regras e condutas por ele adotadas durante suas aulas.

4.4.3.1. As regras na sala de aula

Quando se referem às regras em sua prática de sala de aula, os professores procuram sustentar a opinião anterior do valor do diálogo sobre as regras na escola. Porém, nesta reflexão os professores demonstram possuir argumentos ou autoridade para discutir sua posição ou para impor suas regras aos alunos.

É importante discutir, mas valem as regras do professor

Um bom exemplo é a professora S1 que sustenta sua posição de que a escola e “o mundo aí fora” necessitam de estabelecimento de diálogo com os alunos, mas deixa bem claro que em sua sala de aula tem que haver regras e, ao que parece, não há discussão (sobre o boné e a goma de mascar): a professora não gosta e é antiestético.

Prof. S1

Eu acho bom, eu acho que eles têm todo direito, a gente vai conversar, mas não é tudo que vai ser atendido. Porque o mundo aí fora está mudado, mas eu acho que a gente tem que ter regras. É isso que falta, porque pode tudo, tudo que eles querem a gente deixa. Tudo bem, ele pode até fazer a regra, como eu te falei, se o chiclete e o boné não estiverem prejudicando a educação em sala de aula, ótimo. Mas eu acho que esteticamente não é legal. E é uma luta mesmo boné e chiclete, eles gostam. Tem uns que já sabem que eu não gosto, mas todo dia tem um, dois que estão lá com o bonezinho. Um dia muito frio ainda deixo, mas depois mando tirar. Tem boné lá no meu armário, se você for lá...

Embora fale sobre a abertura ao diálogo na escola, a professora S1 insiste, durante toda a entrevista, na imposição de regras e limites como solução dos problemas “de falta de limite” e de indisciplina na escola, levando-nos a concluir que sua fala seja mais o reflexo de um discurso presente no ambiente escolar, um jargão pedagógico, do que reflexo de sua prática docente. Essa posição é compartilhada, de modo bem mais sutil, pela professora C8 que se diz mais aberta à discussão, mas não deixa de usar de sua autoridade docente para colocar o aluno em “seu lugar”:

Prof. C8

Se fosse há um tempo atrás, eu iria falar é assim e pronto, vai ser dessa forma porque eu sei o que é melhor para vocês, etc. Atualmente, falo sinceramente: eu vou ouvir. “Então porque você não está gostando?” E aí eu vou também explicar que dessa forma eu também tenho objetivos, tenho que dar um retorno para a escola; o trabalho é todo preparado antes, tudo isso tem objetivo. A sua sugestão é ótima, mas no momento eu não posso usá-la, mas tenha certeza que num momento e lugar adequado, podemos fazer. Então, hoje eu estou aberta, há um tempo seria não e pronto. Até hoje eu brinco, tem um aluno que monopoliza a aula e eu falo: “então a professora vai sentar aí e você vem para cá, vou pegar sua carteira profissional”, etc. Porque ele tem aquela visão da carteira escolar e é difícil para ele entender e eu mostro: a professora para estar aqui estudou muitos anos, tem uma preparação, não é assim. “Se você acha que já tem experiência suficiente pode vir aqui na frente e dar aula”. Então é mostrar um pouco que pra você chegar e exigir aquilo, você passou por um processo, eles ficam meio espantados e aí segue a aula. Tudo isso acontece mesmo.

Já os professores J5 e E6 falam sobre a importância da argumentação entre alunos e professor para chegar a um acordo em sala de aula, mas, sem isso, vale a palavra do professor:

Prof. J5

Da mesma maneira que eu falei, da maneira que eu acredito que a direção reagiria. Eu, pelo menos, esperaria pela argumentação deles e faria a minha argumentação. Então porque a gente faz prova, professora? Então, argumentava: parada avaliativa a gente faz para ver o que você aprendeu do conteúdo, tem um motivo. Agora se vocês não querem, qual a alternativa para trabalhar com vocês e saber o conteúdo, o que você está dominando? Argumentem. Se a argumentação for boa, faríamos isso na prática com certeza. Agora, se a argumentação for o não pelo não, a minha é melhor. E se a minha é melhor, ela permanece. Se a deles for melhor, eu mudo a minha. Então existe e tem que ter esse diálogo, você não pode chegar e dizer que é assim porque deus quer. Não dá, com os alunos de hoje... Quando a gente era criança, o professor falava é assim e pronto. Não é assim hoje, faz parte também a argumentação. Aí começa, há liberdade a qualquer momento para discutir, eu exponho os meus motivos, eles os deles, se for preciso, se muda alguma coisa.

Prof. E6

Então, isso acontece, principalmente quando você tem turmas muito numerosas como aqui. Há essas reclamações sim e você tenta trabalhar de outra forma, tenta atingir outras formas. Mas acontece sim, por exemplo, um trabalho que é passado muito em cima da hora e tem que se mudar a data, ver se eles concordam. É positivo, porque eles também têm que falar, né? E a gente também tem que abrir espaço para eles. Se for uma coisa que eu acho que é positivo para eles, eu concordo sem problemas. Se não é, eu já sou taxativa...

Outros professores alegam que a discussão das regras em sala de aula esbarra nas regras e na organização da própria escola: exige-se do aluno o que a escola exige do professor. Então não dá para “abrir mão”:

Prof. N2

Olha, dentro da minha sala eu tenho as regras da escola. Se for relativo a minha disciplina, que eu tenho algumas exigências quanto a comportamento, participação, conteúdo; então eles têm que seguir as minhas para que eles atinjam um conceito bom. O objetivo é este –não é egoístico – é em prol do aluno. Eles têm que cumprir tais e tais exigências dentro da minha disciplina para que eles consigam atingir uma média semestral ou anual de um conceito bom ou ótimo. Se ele não chega no bom, eu quero que ele puxe, entregue mais qualidade no trabalho dele para que ele chegue à nota boa ou ótima. Mas eu não abro mão das minhas convicções, dentro da disciplina.

O professor é obrigado a mudar as regras

Os professores A3 e J4 relatam casos em que são impelidos a estabelecer um diálogo e mudar as regras em sala por causa dos problemas enfrentados com turmas ou porque o trabalho não está funcionando como deveria:

Prof. A3

É uma situação muito complicada. Isso ocorreu no 2o A, essa classe que tem problemas... Aí o que acontece: nos primeiros anos, esse método construtivista e de diálogo com os alunos, ele funciona. Agora lá no 2o A, a classe está em pé de guerra, os alunos se odeiam e se você vai propor um diálogo, um debate, vem a violência, né? (...) Então minha parte como professor é dar aula, tenho que achar um método que leve em consideração as variáveis: alunos que jogam bolinha, palavrões, possíveis agressões físicas de alguns alunos contra mim ou a outros alunos. E tem que bolar um estilo de aula que possa adequar. (...) Então primeiro eu reestruturo a sala, começo do zero, vou vendo no que eles podem contribuir. (...) Então eu negocio com os alunos, que é o máximo que eu posso fazer. Mas uma coisa que eu faço sempre é a folha de avaliação, onde eles avaliam o conteúdo da aula, conteúdo dos trabalhos, participação do professor, participação dos alunos, que acha da nota que recebeu no bimestre, pontos negativos e positivos do professor. Todo bimestre, eu sou o único professor que faz

isso; eles não colocam o nome.

Prof. J4

Isso aconteceu comigo esse ano numa turma de 6ª série, porque eles têm muita dificuldade de organização. Eu trabalho com uma proposta de desenvolver a autonomia e como eles têm esse problema, nossas avaliações de 3º bimestre foram um caos. Eu falei... Não, eles conversaram: “professor, a gente não está entendendo o jeito que você está dando aula, está muita aula expositiva, a gente está muito além do livro didático.” Eu não concordava com eles, mas mudei. Peguei o livro didático, eu acho que se o pai compra, a gente tem que usar. Sou contra o livro didático, para mim não teria que usar, odeio apostila. Mas quando eles fizeram a proposta, eu disse: “nós vamos então trabalhar com o livro, isso eu não vou tirar, vamos continuar com os filmes, isso é importante, vamos manter as músicas e a aula expositiva a gente inverte, vocês se preparam e apresentam trechos diferentes e eu faço interferências se for necessário. E a coisa mudou completamente, para eles, porque o meu objetivo é que eles aprendam. O caminho, eu vou descobrindo. E essa turma, eles eram muito no concreto, as aulas que eu passava para eles era muito cansativa e olha que eu brinco, passo mão no cabelo de um, dou porrada em outro, puxo daqui e dali, eu mexo com eles. Não aceito que abaixem a cabeça de jeito nenhum, tem que ter o caderno, estar anotando, então está dando certo.

As práticas que regem o funcionamento de uma turma não funcionam para todas as turmas. Por isso, o professor precisa conversar com os alunos e rever com eles o funcionamento da relação e das aulas, das regras e das condutas em sala, sob pena de não conseguir realizar o seu trabalho se assim não proceder.

As regras podem ser mudadas por consenso

Finalmente, para o professor M9, o que vale para a escola vale para a sala de aula: ouvir os alunos, propor soluções, negociar e chegar a um acordo. O limite desse diálogo é a própria organização da escola à qual o professor também está submetido.

Prof. M9

A mesma coisa que sugeri para a direção. Vamos sentar e discutir: tudo bem, o que é que vocês querem? “ah, quero que mude o sistema de avaliação? Posso mudar?” se eu posso, a gente aplica, se não, não se aplica. “O que vocês propõem?” Por exemplo, eu costumava aplicar duas provas uma de literatura e outra de gramática para que eles pudessem se preparar para os dois assuntos. Era o meu sistema de avaliação e eu já avisava para eles no primeiro dia. Eles propuseram fazer no mesmo dia e eu coloquei: se vocês não se importam de fazer duas provas no mesmo dia, por mim, tudo bem. Então eu aplicaria a mesma regra: discutiria e veria até onde pode ser aplicado. Se não dá, então, sinto muito, mas não dá para mexer. Por exemplo, o sistema de notas da escola

com nota mensal e bimestral, é o que eu tenho que mostrar para compor a média e como essas notas vão ser trabalhadas eu vou negociar, mas a norma da escola sobre duas notas, isso não dá para mexer, não cabe a mim.

Quando apresentamos a situação de contestação das regras pelos alunos na escola há um uníssono no discurso dos professores: a escola deve estar aberta ao diálogo, à discussão das regras com os alunos. Ao sugerirmos o mesmo para a sala de aula, encontramos alguns ruídos no canto uníssono dos professores. O discurso muda de tom e soa com diferentes notas, denunciando uma diferença entre o discurso e a prática docente quando sugerimos uma reflexão dentro da sala, aproximando-nos da realidade do trabalho docente. Quando reflete sobre sua sala, o professor se aproxima de sua prática e se afasta do discurso geral da escola, revelando que, em sala de aula, a discussão das regras acontece depois de momentos de rebeldia ou indisciplina dos alunos (o professor não consegue dar aulas); está submetida à organização da escola (não dá para mudar as regras) ou, simplesmente, há uma imposição das regras através da autoridade intelectual ou coercitiva do professor (a palavra do professor é a que vale).

4.5. Construção de valores

Todas as situações apresentadas até agora tinham por objetivo descrever o pensamento docente sobre o cotidiano escolar: o papel da escola, seus objetivos, os métodos utilizados, as virtudes cultivadas e os valores promulgados. Encontramo-nos diante de discursos que descrevem um “mal-estar docente” anunciado na proposta deste estudo, nas queixas da sala de professores, nas notícias de jornal, nos estudos sobre indisciplina escolar, nos resultados das avaliações do ensino fundamental no país. A proclamada crise de valores da nossa sociedade atinge diretamente a educação, a escola, a sala de aula, alunos e professores.

Os professores entrevistados relatam desde mudanças no comportamento das crianças, perda de autoridade dos professores, indisciplina, desvalorização da educação e da escola, até situações de

violência física e moral enfrentadas no ambiente escolar. Mas há uma reflexão docente sobre as mudanças de valores? E o que o professor pensa ser responsabilidade da escola, da família e da sociedade nessa mudança?

Apresentamos nesta quinta e última situação uma alusão ao programa de televisão “Super Nanny”, de origem americana e adaptado para o Brasil pelo canal SBT, onde uma família em situação de aparente perda de controle sobre a educação dos filhos é auxiliada por uma babá a reorganizar sua rotina e restabelecer o controle dos pais sobre a educação de seus filhos. Perseguíamos, principalmente, uma última confirmação das queixas docentes sobre comportamento das crianças. Indagamos sobre uma possível diferença das crianças atuais e as crianças da época em que os professores foram crianças. Buscamos, ainda, perseguir a tomada de consciência docente sobre o papel da escola no perfil e na construção dos valores das crianças.

Todos os professores entrevistados reconhecem mudanças no perfil das crianças, se comparadas às crianças de duas, três ou quatro décadas atrás. Essas mudanças não dizem respeito ao desenvolvimento infantil, mas, segundo os professores, ao maior acesso às informações e à tecnologia, ao consumismo, à falta de diálogo e convivência familiar e, finalmente, ao nível sócio-econômico que implicaria em maior índice de indisciplina entre os alunos²⁷. Os professores reconhecem, portanto, mudanças de caráter social que se refletem no comportamento infantil. Assim esclarece a fala da professora:

Prof. C8

A gente costuma falar que no meu tempo não era assim. Era. São as mesmas crianças. O que acontecia no meu tempo, é que tínhamos menos informação, a gente não tinha uma tecnologia, eu não tinha televisão na minha casa. Então, eu não tinha a informação e eu não questionava. O pai falava é assim, professor falava é assim e a gente obedecia, porque não tinha estímulos. Então as pessoas falam “no meu tempo as crianças respeitavam”, não é só por causa disso que nós éramos melhores, é porque nós tínhamos menos informação, menos pais separados, éramos criados pela família, a mãe não saia para trabalhar fora, era outra forma. Acho que são as mesmas crianças, só que com estímulos diferentes.

²⁷ Optamos por não transcrever tais trechos das entrevistas nesta análise, por considerarmos que estes relatos se fazem presentes nos trechos das análises que se seguem.

Mas como explicar essas mudanças no dia-a-dia das relações na família ou na escola? Os professores também estão cientes de sua atuação e do papel da escola na formação dessa criança? Ou, mais especificamente, o professor toma consciência da sua responsabilidade na formação dos valores de seus alunos ou mantém-se alheio, fugindo dessa responsabilidade?

4.5.1. Por que os pais perdem o controle sobre os filhos?

Perguntamos aos professores como é possível uma família chegar à situação de total falta de controle sobre a educação ou sobre o comportamento de seus filhos, a exemplo do que nos é mostrado no programa de TV. Notemos que as respostas atribuem a responsabilidade basicamente aos problemas sociais e à família.

É um problema de classe social

A primeira “causa” que divide as respostas dos professores é o da classe social. A professora N2, por exemplo, atribui uma melhor educação às famílias de classe alta, mas também atribui ao consumismo da classe média uma parcela de responsabilidade pelo caos nas famílias.

Prof. N2

São muitos fatores, mas de repente, o caos está instalado mesmo, aí tem que ter um profissional. Eu acredito que é por aí, é fácil mesmo hoje chegar ao caos. Eu não sei, são raras as famílias que conseguem criar os filhos num ambiente de paz, equilíbrio. Mas os que têm um nível econômico maior, eu acredito que é mais fácil. Mas a média alta é que é consumista, aí mistura tudo, faz aquela confusão. Mas eu acredito que a classe alta já começa educando os filhos de forma diferente. Você vê, dá aula, eles falam baixinho, são mais antenados. Eu já dei aula em escola particular, então eles são super antenados em tudo, se você ficar meio assim, eles já querem saber por quê. Agora, a média alta não, é aquela que está melhorando, aí, sim, precisa de um profissional. Como vai botar ordem num aspecto que nunca foi convivido, nunca apareceu antes? Como em tudo na vida, educar filhos, você nunca viveu isso antes de tê-los, a gente aprendeu assim, no ato, na cara dura. Então eu acho que tem que chamar um profissional sim, psicólogos, mesmo médicos, tem que fazer avaliação e os pais tem que ver tudo; aí começa a melhorar.

Já o professor A3 sustenta que a ascensão social da classe média não garantiu uma ampliação cultural que sustente o diálogo como meio de educar

os filhos, gerando a falta de controle pelo despreparo dos pais em lidar com os filhos.

Prof. A3

O que temos na escola é a maioria dos alunos, 70% dos pais não têm curso superior, então são pessoas de origem pobre, onde se baseavam no xingamento e no tapa e que por algum motivo, trabalho, ascenderam socialmente. Só que não houve em contrapartida uma ascensão cultural. Então os filhos estão herdando o econômico dos pais, mas não a herança cultural, a nobreza de estado, é essa herança não financeira, mas cultural. (...) O que estou dizendo é que existe uma camada da população que ascendeu, mas não tinha essa herança, essa etiqueta, os costumes. Mas eles sabem muito bem que pega muito mal espancar crianças quando tem visita; na escola pública tem pai que bate no aluno no portão da escola - aqui não acontece isso, porque eles sabem que terão uma punição, não da polícia, mas dos outros pais. Porque nesse meio social, usar da violência física resulta em atraso, em ser pequeno, em ser pobre. A pessoa tem que ser rica e esclarecida. Então nesse caso, são pessoas que ascenderam, mas foram criadas em ambientes em que se utilizava a violência física e verbal. E quando vão educar seus filhos ou eles começam a gritar sem base – porque há violência física e verbal. Alguns usam só isso e a pessoa se revolta e começa uma guerra; ou não usam para não cometer essa violência, mas eles não sabem dialogar. Você pega os pais de alunos e ele não conseguem dialogar nem com o professor porque falta repertório cognitivo, falta educação, falta debate. Então o pai do aluno ou ele abaixa a voz ou ele aumenta a voz, aqui nesse universo específico. Porque ele não tem a função social de negociar, de colocar seus problemas afetivos, financeiros, não consegue verbalizar as emoções e os filhos também não aprendem isso. (...) Então essa nova geração de pais não tem uma preparação de berço, a televisão é que faz mediação. Eles têm medo de repetir o que os pais ensinaram.

Se à primeira vista esse discurso reflete o que se pode observar no dia-a-dia das escolas, ele carece de uma reflexão mais aprofundada que considere não apenas o fator “classe social”, mas acrescente as relações interpessoais e políticas que conferem a cada classe essa visível homogeneidade. Dentre esses fatores nós poderíamos destacar a qualidade da educação e das relações escolares que sabemos diferir quando se trata de diferentes classes sociais.

O discurso dos limites: os pais não estão preparados para serem pais e mães

Os professores também respondem com uma queixa corrente nas escolas: os pais não educam ou não sabem educar seus filhos; seja por falta de tempo, informação ou dinheiro. Esse discurso aparece nas situações

anteriores e é corrente em conversas mais acaloradas na sala dos professores ou nas reuniões de conselho de escola²⁸. A incidência, e às vezes até insistência, na “questão de limites” que surge em muitas falas, nos remete à inserção e disseminação de publicações dirigidas aos professores que propõem, segundo Roure (2001), novos parâmetros de disciplina e ética a serem desenvolvidos pela família e escola, mas que acabam constituindo um conceito de disciplina a partir da defesa da autoridade. Assim, reconhecemos em alguns discursos claras alusões às propostas de literatura de auto-ajuda direcionada a pais e professores, como livros de Içami Tiba (2002).

As professoras S1 e J5 acreditam no despreparo dos pais e uma delas sugere até um curso promovido pelo estado ou igreja.

Prof. S1

Eu acho que alguns pais não estão preparados para ser pai nem mãe; outra eles não tem paciência e por não terem paciência, eles deixam a criança fazer tudo que quer. Porque é mais fácil falar um sim do que o não, porque o não dá trabalho, você não concorda? Então você deixa tudo lá na salinha, deixa tudo desarrumado, a criança tem que saber que tem o **limite**, que tem a hora. Então eu acho que tudo depende do **limite** e a conversa, a parceria do marido com a mulher. Os dois têm que ter a mesma linha de pensamento, por que o pai fala uma coisa, a mãe geralmente fica mais tempo com os filhos, então quando chega o pai, daí o pai afrouxa, o que a mãe proibiu o dia inteiro daí o pai vai deixar, fica aquela falta de comunicação. Aí o filho não obedece a mãe nem obedece ao pai, fica aquele caos. Aí precisa de uma babá para orientar como deve agir perante a criança. Porque os nossos pais aqui, eles não sabem como agir. Esse que é o conflito aqui, porque a gente dá o **limite**, mas eles passam quatro horas aqui, em casa eles passam vinte. Eu acho que o governo, igual curso de noivo, tinha que ter curso pros pais, nem que fosse numa igreja, uma vez por mês, ou a própria escola, chamar, orientar os pais.

Prof. J5

Falta de controle e falta de **limites**. Falta de controle da família e uma falta de preparo para ser pai e mãe. Primeiro porque hoje em dia você não precisa ser pai nem mãe, se você não quiser. E se você quiser, você tem que saber que vai ter um monte de coisa que você vai ter que deixar de fazer e mais um monte de coisa que vai ter que fazer agora. Se você tem um filho, já tem que saber que mudou o seu papel: de filho para pai. E se você mudou de categoria, precisa trabalhar com seu filho dessa categoria, você não é igual a ele. Você impõe o respeito dentro de casa, o **limite** do que tem que ser feito e do que não tem. Eu acredito que para a personalidade, isso é fundamental. A criança

²⁸ Ver pesquisa de mestrado de Picetti (2002), a pesquisadora relata reuniões de Conselho de Classe onde as professoras, ao discutir problemas do cotidiano da sala de aula, atribuem o mal comportamento e desempenho dos alunos desde a fatores genéticos (“igualzinho ao seu irmão”) até à situação sócio-econômica das famílias.

precisa saber que quando voltar para casa vai ter a mãe e o pai ali do lado dela orientando no certo e no errado e para isso vai ter o momento da briga e vai ter o momento do carinho, vai ter os dois. Mas o não é não, e o sim é sim; não vai ter mais ou menos. Se for mais ou menos, a criança não sabe para onde vai, tem que ter **limites** determinados. O pai e a mãe falar que pode e o que não pode e se fizer o que não pode, vai ser punido por isso. Você vai argumentar porque não é para fazer. Eu seria extremamente rígida, eu não sou mãe, mas tenho certeza que até uma determinada idade eu seria extremamente rígida nesse aspecto. E o que eu vejo é uma total falta de **limite**, pai e mãe que não sabem os seus papéis e que se deixam dominar totalmente pelas crianças. Então a criança é quem dita todas as regras, o que vai ser deles lá na frente? Ele não vai encontrar um mundo onde ele dita as regras, o mundo vai ditar para ele. Então ele precisa parar por aí, precisa de orientação firme em casa. Pai e mãe que não dão orientação em casa, os filhos ficam perdidos.

Para os professores E6 e A7 o excesso de liberdade se confunde com a ausência dos pais que não têm tempo ou não sabem estabelecer as regras em casa.

Prof. E6

Acho que os pais dão muita liberdade a uma criança. Os pais têm que dizer para a criança o que pode e o que não pode e não deixar que a criança siga seus instintos apenas. Porque as crianças não têm **limite**, então eles deixam chegar a um ponto que depois não tem como voltar. Então ela [a babá] trabalha quando os pais não têm uma psicologia adequada e ela vai organizar. É a mesma coisa de estar em sala de aula e ter forma de trabalhar diferente de casa e você mistura o jeito de trabalhar de cada professor e da família e o filho é isso, é a falta de **limite** que eles deixam de colocar, porque os filhos comovem os pais. Mas tem que ter regras, sim. Tem que moldar mesmo.

Prof. A7

Acho que por ser televisão ninguém sabe o que acontece de verdade. É claro que as crianças derramam, se jogam, são mal-educadas às vezes; mas em comparação à escola: cada sala é uma sala e você tem que ser diferente em cada uma delas. Eu não tenho filho, mas se você tem três filhos, você tem que tratar cada um de uma maneira. Eu acho que quando chega nesse ponto ou é porque os pais trabalham muito e não tem como dar atenção para os filhos ou é a maneira deles de criarem, deixando bem “largadão” mesmo, daí os filhos crescem... A gente ouve falar que o aluno tal manda no pai e na mãe e, se manda, é porque os pais deixaram assim. Então nesse caso da “super nanny”, deve existir essa família, mas também não existe um programa que mostre o depois, como está a tal família. Porque se é uma coisa verdadeira e acontece de melhorar, eu acho super legal. Na verdade é uma reorganização, porque pai e mãe não organizaram e vai alguém lá e organiza, dá uma força porque o pai deixou acontecer essa bagunça. Ela é uma organizadora da bagunça.

Por fim, a professora C8 praticamente reproduz uma idéia presente na literatura citada anteriormente e nos fornece um bom exemplo da disseminação desse discurso junto aos professores.

Prof. C8

Se é uma família saudável, sem problemas dessa espécie [psiquiátricos], é um problema da falta de **limite** ou pressionar demais. Eu acho que tem que fazer o meio-termo. Então pais que foram criados de uma forma muito opressora, eles podem querer criar os seus filhos de maneira totalmente sem **limites**. Aí, a criança quer tudo, vai ter uma hora que eles não vão ter condições de dar, provavelmente, não vão ter mais controle da situação porque foram criados dessa forma e exageraram nessa, dando muita liberdade. Ou foi criado de forma opressiva e também resolve criar desse jeito. Então eu acho o que mais pesa é a falta de meio-termo, que tem que ter **limite** e também amor, porque normalmente ou você oprime demais com ignorância, tem pais que batem e massacram e também tem aqueles que não batem, deixam tudo, mas não tem amor, acham que sustentar já é o suficiente. Acho que faltou o meio-termo, tem que chamar é ajuda mesmo.

Falta de diálogo

Essa falta de diálogo, aludida pelo professor A3, é reconhecida pelo professor M9 como o principal fator do caos familiar:

Prof. M9

Acho que, na maioria das vezes por falta de conversa, de diálogo. No diálogo você resolve quase tudo e pouquíssimas coisas não são resolvidas assim. Então acredito que os pais devam conversar com os filhos, a partir do momento que eles entendem o propósito dessa conversa e trabalhar sempre nessa situação: “vamos pensar juntos sobre o que é que a gente pode e o que a gente não pode fazer. O que você pode e o que você não pode”. E ir aplicando isso desde cedo. Por exemplo, o horário de comer, almoçar e jantar: “você vai sentar e almoçar/jantar. Terminou? Beleza, então agora a gente pode brincar ou fazer outra coisa”. O horário de fazer lição de casa acho que, até certa idade, é necessário para a criança se organizar, organização de rotina é necessário desde cedo. Tanto é que no ensino infantil e fundamental existe uma rotina e essa rotina deveria haver em casa também para que a criança vá se acostumando e vá se organizando. Mas eu acho que perder o controle de tudo, acho muito difícil, a não ser é claro, que o pai não se disponha a conversar, não se disponha a explicar a situação, a contextualizar cada uma delas.

Somente aqui nos encontramos em face de uma argumentação que pode, dependendo do conceito de diálogo do professor, dar origem a um conceito de disciplina mais aproximado da ética e da construção da autonomia. Mas continuamos, entretanto, no âmbito da família. Os professores não mencionaram, e era de se esperar pelo teor da pergunta, o papel da escola

diante do comportamento das crianças e dos jovens no ambiente familiar ou na sociedade. Faz-se necessário direcionar o pensamento do professor, buscando inferir a responsabilidade da escola para a formação moral e de valores dos seus educandos.

4.5.2. Qual a responsabilidade da escola na construção de valores?

Ao questionarmos a responsabilidade da escola diante da construção dos valores, os professores se posicionam por três vertentes: a primeira chega a negar, ou rejeitar, a responsabilidade da escola; a segunda consiste, além de um aparente saudosismo, na constatação de que a escola não interfere de maneira adequada, e, por fim, há professores que, diante das mudanças sociais, acreditam que a responsabilidade da escola se torna ainda maior.

A escola não deveria ser cobrada

Na opinião da professora S1, a escola não deveria ser tão responsabilizada pela educação e construção de valores, pois os pais não participam da educação mesmo se convocados pela escola quando seus filhos apresentam problemas:

Prof. S1

Eu acho que a gente não deveria ser responsabilizado cem por cento, mas está caindo tudo para a escola é isso que está em conflito, que o professor não está mais agüentando e a família está largando tudo para a escola e não deveria ser. Eu acho que a escola deveria cobrar muito mais da família do que a gente cobra. Eu acho que a gente deveria chamar muito mais os pais, num digo uma coisa radical, mas ficar muito mais em cima. Mesmo que a pessoa seja de favela, acho que tem que se conversar e acho que não está acontecendo muito isso. A família é ausente, a gente chama, mas o que mais a gente precisa, não vem. (...) Eu acho que tudo isso é o social, está complicado e eu acho que vai piorar.

Já o professor M9 não acredita que seja o papel da escola, mas este papel é imposto à escola diante da constante ausência ou omissão dos pais na formação de valores:

Prof. M9

A escola, infelizmente, está suprimindo o papel de pai às vezes. Aliás, na maioria das vezes. A criança, o adolescente muitas vezes não tem a oportunidade do diálogo em casa e eles vão ter essa oportunidade onde se não for na escola? “ah, mas tem o grupo de amigo e podem dialogar com eles”. Podem, só que o nível de diálogo é outro. É um diálogo que não tem necessariamente uma função educativa, ele não vai ser orientado. É distração, convívio, é lazer. Só que a orientação que os pais deveriam dar, vai ser função da escola. Então acho que a escola tem que suprir esse papel que foi imposto a ela. Não foi uma escolha da escola, foi uma imposição da sociedade. Então acho que a escola deve fazer isso sim, já que não temos alternativa.

Os professores vêem uma imposição e até alargamento do papel da escola sobre a formação de conceitos que antes cabiam à família. A escola não teria, portanto, alternativa a não ser suprir esse papel. A fala desses professores aqui nos remete a uma obrigação imposta, não a uma responsabilidade assumida.

A escola não está preparada para assumir uma construção de valores

E se a sociedade impõe novas responsabilidades à escola, alguns professores não enxergam grandes mudanças nos procedimentos. A professora E6 sente saudades de atividades manuais e de um resgate e posturas que ela chama de tradicional:

Prof. E6

Acho que é resgatar um pouco dessa cultura de valor, é meio retrógrado, mas dar valor a um livro, à leitura, a uma história, resgatar atividades manuais. Antigamente tinha uma disciplina de trabalhos artísticos que ensinava a fazer uma horta, a fazer pequenos concertos, pregar botão, coisas bobas assim do cotidiano que com certeza eles não sabem. Então é resgatar um pouco dessa cultura meio tradicional e colocar dentro da escola e não estimular cada dia mais o consumo, consumo e que com isso você não agrega mais valores...

O professor A3 relata que, além de não acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas, a escola se omite quando deveria “disciplinar”:

Prof. A3

A lei do aluno é para desrespeitar as normas do colégio, então você tem normas de agressão aos alunos e aos professores e a escola virou as costas, por exemplo. Ela parou de se preocupar com as normas sociais de escola. Esse é um dos fatores que com certeza agrava. Eu lembro que estudei em escola pública e se algumas coisas que acontecem comigo acontecessem - coisas que eu nunca tinha visto na vida - o aluno seria expulso e hoje nem advertência leva. Então as escolas freiam, as particulares para não perder o aluno e as públicas pela secretaria de educação, e não prezam mais pelas normas e pela

conduta da escola, esse é um fator. E segundo é que a escola não se adequou aos novos meios de comunicação, tem TV, tem Internet e a escola não acompanhou a tecnologia. Então é um sistema arcaico de ensino que não leva em consideração a imagem, a experiência.

Do mesmo modo, a professora C8 acredita que a escola não acompanha as mudanças, mas que deve fazê-lo não por imposição ou o retorno de relações unidirecionais do autoritarismo, mas a partir da escuta desse “novo” aluno:

Prof. C8

Aí é que está. A escola ficou, não acompanhou. Então é aceitar a criança. Dar uma aula de dança, mudar a estratégia. Acho que a escola tem que estar se adequando. Não adianta mais gritar, eles vão rir de você. O professor que grita é como se desse um show para eles. Então a escola tem que rever a estratégia, tem que ter pessoas que gostem de lidar com o ser humano e um ser humano totalmente diferente, que questiona, que é agitado; e de dar limites. Porque eu tenho certeza que se nós mudarmos as nossas estratégias, a forma de comunicar, com mais amor, carinho, mais limites, eles vão entender. Eles não têm, está faltando, não sei como, mais tem que ter. Na minha turma eu comprei um relógio de 1,99 e disse que agora nós temos o “big-green”, uma coisinha de nada, todo mundo está vendo. Não existe o individual, é a era da solidariedade, parece que não, mais são mais do que na minha época. Se você trabalhar com eles e compartilhar eles são solidários. Não dá mais para ser individual, não dá. Mas para chegar a isso levei 12 anos e ainda estou aprendendo a não levar nada pro pessoal. Ele está reagindo ao sistema, não é a você. O aluno está lá atrás falando, gesticulando, você o chama para frente e diz faz aqui, está legal e ele não faz, porque estava querendo só desafiar e se não desafiou... Acho que é da escola toda confiar um pouco mais neles.

A responsabilidade da escola aumenta

Enfim, alguns professores se dizem conscientes de que o papel, ou seja, a responsabilidade da escola para com a formação básica, moral, ou de valores entre as crianças tende a aumentar diante das mudanças sociais e do perfil de criança e de família que hoje se configuram. A professora J5, por exemplo, nota que os pais, e a sociedade, esperam que a escola construa conceitos básicos de convivência:

Prof. J5

Muito maior que antigamente porque os pais esperam que a escola eduque. O pai espera muito mais que a escola ensine o “por favor, muito obrigado, com licença”, que é o pai que tem que ensinar e a escola não faz, e vai fazer como? Não, tem uma parte que é da escola, sim e tem uma parte que é da família, da casa, dos pais e isso nunca deve acabar. A família tem um papel muito importante nesse processo e deve existir; pai tem papel,

mãe tem papel e esses papéis não se pode perder. Então nesse ponto eu sou muito rígida porque eu acho que cada um tem seu papel, só que hoje esse pai e essa mãe não presentes, perdidos, eles empurram muito mais para a escola o que seria papel deles, porque é mais cômodo, é mais fácil e rápido. Então está entrando, você não pode criar um monte de monstros aqui dentro, você precisa dar o mínimo de convivência, então precisa viver com as pessoas e para isso existem regras e que eles precisam cumprir. Eu falo brincando que “dá licença e obrigado” é o mínimo, né?

O professor A7 discorre sobre processos de convivência e organização desenvolvidos na escola que são essenciais para a vida e dificilmente teriam lugar em outras instituições.

Prof. A7

São poucos os alunos que aprendem sozinhos, então só o fato de o aluno ter aquele compromisso de vir para a escola, fazer tarefa e ter aquela responsabilidade, respeito ao professor, isso desenvolve a criança. Você vê isso com os pequenos quando entram, começam a cantar, a fazer contatos com os amigos e desenvolve mesmo. Então eu acho que para o ser humano é fundamental a escola, sempre vai ter aquele contato, porque tem a internet, mas ele fica num mundo fechado ali sem ter para quem mostrar. A escola é um meio fundamental na vida da pessoa.

Como dito acima, os professores se colocam em posições conflitantes que não chegam a omitir a responsabilidade da escola sobre a formação de valores, mas a minimizam ou a sobrecarregam em cada fala. A boa notícia é que nem todos os professores estão alheios a essa demanda; por outro lado, não conseguimos, a partir dessa incursão, inferir sobre a adesão dos professores, ou seja, sobre o compromisso e a atuação docente sobre a construção de valores com seus alunos.

Acreditamos, porém, que essa incursão no cotidiano da escola nos forneceu muito sobre o pensamento docente. Reunimos falas e reflexões valiosas para nossa descrição da ética docente. O que nos cabe, agora, é retomar cada situação aqui apresentada sob a perspectiva dos professores entrevistados e discuti-las na busca de um pensamento docente ascendente que não se fixe apenas no cotidiano de suas práticas, mas que procure a partir delas definir conceitos e valores que permeiam e expandem o próprio sujeito que exerce essa profissão. Assim caminha a ética docente...

Parte III

5. Retratos de uma ética docente

O que nos cabe agora é a discussão do que vos foi apresentado acima. Tivemos a preocupação de colocar praticamente todos os trechos das falas dos professores, organizando-as e agrupando-as para que pudéssemos fornecer um retrato tão fiel quanto nos foi possível do pensamento docente sobre seu cotidiano. O que também nos permite deixar em aberto o caminho para outras leituras.

A proposta deste estudo se fundamenta na busca de uma ética docente a partir do juízo moral dos próprios professores, por isso quando construímos nosso instrumento de pesquisa procuramos situações próximas à realidade do professor, mas que incitassem a emissão de juízos de acordo com a reflexão de cada entrevistado. Ao traçarmos um retrato do juízo dos professores, mostramos que não há, nem esperávamos por isso, uma resposta única, ou melhor, um único juízo que configure o pensamento dos professores. Não categorizamos as respostas como boas ou ruins, corretas ou incorretas. O que encontramos no juízo dos professores consiste em diferentes apropriações de um mesmo problema ou situação. Assim, a nivelação ou hierarquização de juízos, principalmente porque tratamos de indivíduos adultos, profissionais que passaram por formação de nível superior para exercer suas atividades docentes, não se configura em nosso principal instrumento de análise. Procuramos agrupar os juízos de acordo com a proximidade entre as falas, fazendo uma síntese em forma de sentenças para cada agrupamento de respostas, como se observou no capítulo anterior e que figuram no quadro acima. A apresentação dos juízos obedece, portanto, a qualidade do discurso e o aprofundamento de cada professor nas situações apresentadas, sugerindo ou não uma reflexão. Vejamos um retrato geral desses juízos no quadro a seguir.

Quadro de agrupamento dos juízos dos professores

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
1. Os princípios morais	Religião e moral se confundem no ensino de valores	A religião e o criacionismo como outra forma de conhecimento	Distinção entre valores morais e religião
O propósito da escola	O conteúdo como meio e fim	Formar para viver	Formar para conviver
O que a escola deve ensinar	Foco em problemas disciplinares	Propiciar ferramentas	Formação de conhecimentos aliada à formação humana
2. Os meios empregados	Educação de valores apenas nas disciplinas de humanidades	É possível trabalhar valores e conteúdos em ciências exatas, mas não se sabe como	A construção de valores é feita no dia-a-dia das relações em sala de aula
Como ensinar valores e conteúdos ao mesmo tempo?	Não se ensina matemática e valores ao mesmo tempo	Adequar o conteúdo (de matemática) aos valores	Todas as disciplinas podem abordar os valores na escola
Validade dos métodos para a aprendizagem dos alunos	Educação em valores se confunde com combate à indisciplina	Formação de conceitos alia conteúdos e realidade dos alunos	A aprendizagem de valores é indeterminada
Avaliação da aprendizagem de conteúdos	Prova para avaliação da aprendizagem		Acompanhamentos ao longo do período
Avaliação da aprendizagem de valores	Não há como avaliar		Observar mudanças no cotidiano das relações entre os escolares
3. Valores e virtudes da docência (ética de mínimos) - Tomada de decisão sobre intercorrência na escola	Não é atribuição do professor tomar decisão	O professor intervém e comunica o fato à coordenação da escola	É responsabilidade do professor mediar os conflitos entre os alunos
Tomada de decisão sobre intercorrências ou fatores extra-escolares	Não deve intervir em situações fora da sala de aula	Acionar "as autoridades" competentes	O professor deve intervir
Contra argumento	Justificando o outro: relativismo (?)		Não se justifica: universalismo (?)
4. Exigências e valores próprios à educação - A autoridade docente	O professor é autoridade instituída		O professor se constrói autoridade
Lealdade entre colegas – Os alunos devem delatar os colegas?	Delatar os colegas constitui uma ação moral para a escola (Unanimidade)		
Os delatores devem ser poupados da punição coletiva?			A delação dos colegas não constitui um valor (Unanimidade)
As regras na escola	Acatar opinião do aluno pode implicar em perda da autoridade e de limites	Conversar é uma coisa, mudar as regras é outra	As regras podem ser mudadas através de argumentação e de consenso mútuo
As regras na sala de aula	É importante discutir, mas valem as regras do professor	O professor é obrigado a mudar as regras	As regras podem ser mudadas por consenso
5. Construção de valores - Por que os pais perdem o controle sobre os filhos?	É um problema de classe social	O discurso dos limites: os pais não estão preparados para serem pais e mães	Falta de diálogo
Qual a responsabilidade da escola na construção de valores?	A escola não deveria ser cobrada	A escola não está preparada para assumir uma construção de valores	A responsabilidade da escola aumenta

Esse agrupamento dos juízos emitidos nas falas nos permitiu identificar pelo menos três grupos de respostas que se aproximam justamente pelo envolvimento dos professores na análise das situações apresentadas. O primeiro grupo constitui as análises mais superficiais que demonstram pouco envolvimento do professor com o problema, possível falta de informação sobre o tema, desinteresse, dificuldade de expressar opinião e depoimentos arraigados no senso comum (como, por exemplo, a indistinção entre moral e religião). O segundo grupo de respostas se caracteriza pela emissão de juízos mais elaborados que demonstram familiaridade com as situações e temas apresentados, mas não apresentam justificativas ou soluções próprias e desvinculadas de quaisquer “modismos” (como afirmar a necessidade de uma educação em valores e não saber se posicionar sobre sua concretização na escola). Por fim, no terceiro grupo há um aprofundamento nas situações e problemas apresentados através de juízos mais complexos que se destacam pela tomada de posição, pelo questionamento do senso comum e das regras vigentes e pela constatação do papel do professor e da escola na formação moral dos alunos.

Notemos que há, portanto, um movimento progressivo entre as diversas falas de diferentes professores. Mas, insistimos, tal movimento configura-se a partir da reflexão de cada docente sobre as situações apresentadas e se observamos diferenças qualitativas (e significativas) entre as sentenças e falas é porque estamos diante de sujeitos que nos revelam diferentes níveis de apropriações dos temas e situações a que foram expostos. O que nos leva à urgência de um conceito de ética docente que transcenda qualquer código ou norma e se sustente na tomada de consciência e reflexão docente.

Grupo 1

Neste grupo reunimos as falas docentes que figuram mais próximas do

senso comum²⁹ porque os professores permanecem presos a conceitos e concepções de educação que acreditam seguras e não se arriscam a pensar de outra forma, ou seja, refletir sobre tais conceitos.

A primeira situação aborda os princípios morais e para este grupo a religião e os valores morais se confundem. O ensino de religião está vinculado ao ensino de valores, como se um não existisse sem o outro. Os professores demonstram um saudosismo das disciplinas de religião e de moral e cívica no currículo escolar e atribuem a esta ausência a maioria dos problemas disciplinares atuais dos alunos. Assim como esse grupo espera uma disciplina curricular para “ensinar” valores, há também uma supervalorização dos conteúdos que figuram como meio e como fim da educação.

A aquisição de conhecimentos consiste, portanto, na maior preocupação do *grupo 1* e os problemas disciplinares consistem em preocupação na medida em que interferem nessa aquisição. Por isso há a necessidade de uma área específica para tratar de problemas disciplinares e preencher a lacuna deixada pelas disciplinas de religião.

Ao tratarmos dos meios empregados (situação 2), o *grupo 1* encaminha essa abordagem para as disciplinas da área de humanas, pois não há como se ensinar, por exemplo, matemática e valores ao mesmo tempo. Toda iniciativa que se vincule ao tema moral ou de valores acaba, portanto, se direcionando a uma espécie de combate à indisciplina estudantil. E mesmo com essa proposta “de combate”, os professores não vêm como avaliar seus alunos no que se refere aos valores. Quanto aos conteúdos, não há dúvidas: trata-se simplesmente de realizar uma prova.

Quando insistimos em valores e virtudes da docência (situações 3 a e b) procuramos o comprometimento dos professores e a assunção de papéis que

²⁹ “Senso comum (ou conhecimento espontâneo, ou conhecimento vulgar) é a primeira compreensão do mundo resultante da herança fecunda de um grupo social e das experiências actuais que continuam sendo efectuadas. Pelo senso comum, fazemos julgamentos, estabelecemos projetos de vida, adquirimos convicções e confiança para agir. É baseado em fontes de conhecimento entre as quais o bom-senso, a tradição, a intuição e a autoridade de um conhecimento específico.” WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Senso_comum&oldid=10137459>. Acesso em: 14 Abr 2008

não se limitam a transmitir conteúdos, mas se referem à qualidade das relações interpessoais na escola. Encontramos com o *grupo 1* o distanciamento dessa relação através da negação de responsabilidade do professor na resolução de conflitos dentro ou fora da escola; ou seja, para esse grupo, o professor deve se envolver o mínimo possível com os problemas de seus alunos, pois sua função se resume apenas à transmissão de conhecimentos.

E se esta é a função do professor, as situações que incidem sobre valores próprios à educação (situações 4a, b e c) encontram *no grupo 1* um professor que se acredita autoridade instituída. E qual a prática docente de uma autoridade que tem como função a transmissão de conhecimento? Não há como não vislumbrar uma prática coercitiva que espera dos alunos apenas a obediência cega às regras. Para este grupo, por exemplo, é lícito os alunos delatarem-se uns aos outros em nome da disciplina (situação 4b), ainda que não se reconheça a delação como um valor dentro da escola. Na prática, os alunos devem obedecer aos professores e às regras da escola em geral, ainda que as regras violem valores importantes entre pares como a lealdade. Assim, o questionamento das regras (situação 4c) implica, para o *grupo 1*, em perda da autoridade docente e de limites por parte dos alunos, gerando a indisciplina. Ainda que haja questionamento por parte dos alunos, esses professores não vêem com bons olhos esse questionamento e “sabem que o vale é a regra do professor”.

O professor é autoridade e impõe suas regras, mas ainda assim não se sente responsável pela construção dos valores e da educação moral dos seus alunos (situação 5). A responsabilidade pelas mudanças de comportamento observadas na juventude atual é produto da inabilidade paterna de educar seus filhos. Em coerência com a função de transmissão de conhecimento do professor, este grupo se exime da responsabilidade sobre a construção de valores pelos educando e, portanto, a escola não deveria ser cobrada de tal função. Este é o primeiro retrato dos juízos docentes.

Grupo 2

O perfil do *grupo 2* se caracteriza pela preocupação e informação sobre os valores morais e a educação moral na escola. Os professores do *grupo 2* demonstram mais interesse nas situações e informação sobre os temas, demonstrando afinidade com certas tendências educacionais e domínio de termos pedagógicos e idéias comuns aos PCN's e teorias epistemológicas, como a Epistemologia Genética (via construtivismo), por exemplo. Apesar disso, os juízos emitidos não questionam a realidade escolar, mantendo-se sempre dentro da perspectiva tradicional da educação. Ou seja, apesar de melhor informados, esses professores não conseguem vislumbrar uma prática pedagógica diferenciada das demais, não há novas propostas ou idéias de mudanças na cena escolar que acompanhem a informação que os professores parecem deter, ou seja, há informação, mas não há apropriação desta.

Em nosso primeiro exemplo, na situação 1, os professores relatam a necessidade de acesso a diversos tipos de conhecimento e a liberdade de escolha para os alunos, mas não chegam a diferenciar criacionismo e evolucionismo como dois tipos de conhecimentos distintos. Advogam a ampla divulgação das duas teorias como se fossem equivalentes, esquivando-se de uma reflexão mais aprofundada sobre ciência e religião tal qual o grupo 1 o fez sobre moralidade e religião, a diferença consiste na argumentação dos professores que, para o *grupo 2*, se sustenta sobre o discurso do “acesso à informação”. Dessa forma, os professores do *grupo 2* vão adiante ao afirmarem que o objetivo da educação contempla uma formação para a vida, mas a efetivação ainda consiste em “propiciar ferramentas”.

Na segunda situação, o *grupo 2* propõe que uma educação para a vida consiste em uma abordagem que contemple os valores e uma educação moral, mas os professores não sabem como fazê-lo no dia-a-dia. Tal dificuldade se evidencia quando os professores do *grupo 2* são desafiados a propor uma abordagem de valores na disciplina de matemática e se limitam a propor problemas aritméticos e situações matemáticas que sejam do “cotidiano” dos alunos.

Deste modo, a intervenção em intercorrências dentro e fora da escola

(situações 3a e 3b) não faz parte desse cotidiano, pois o *grupo 2* confere a outras instâncias, como a coordenação da escola ou autoridades, a responsabilidade por qualquer intervenção, omitindo-se da educação em valores que afirmam em seu discurso. Mais uma vez, os professores discursam sobre uma formação de conceitos, adequação à realidade dos alunos, mas não parecem saber lidar com essa proposta em sala de aula ao se eximirem da participação na solução de conflitos e situações que implicam em tomada de decisão com seus alunos.

O *grupo 2* também se mostra favorável à construção das regras, à discussão e à validação das regras escolares pelos alunos, mas deixam claro que este processo não implica em mudanças reais das regras, pois “conversar é uma coisa, mudar é outra”. Se há mudanças no modo como os professores impõem suas regras, é porque o professor foi obrigado a isso para continuar dando aula (exemplo: o mau comportamento dos alunos durante as aulas faz com que o professor mude suas exigências e seu tratamento com os alunos). E diante do reconhecimento das mudanças de comportamento dos alunos (situação 5), os professores apontam a falta de limites impostos às crianças e a falta de preparo dos pais como principais condicionantes. Reconhecem também o papel da escola na formação para a vida, preenchendo a lacuna deixada pela família. No entanto, os professores do *grupo 2* não acreditam que a escola esteja preparada para tal função.

Esse segundo retrato da ética docente nos mostra que os professores podem estar muito bem informados sobre as últimas tendências educacionais, teorias epistemológicas e pedagógicas, sobre os parâmetros que regem o sistema de ensino e, mesmo assim, não se apropriar desta informação fazendo-a parte de seu trabalho através de uma reflexão e tomada de consciência de sua prática. O professor repete em seu trabalho o mesmo processo que efetiva com seus alunos em sala de aula: trata-se de transmissão de informações somente.

Grupo 3

Nosso terceiro agrupamento de falas se caracteriza por uma reflexão

crescente sobre o cotidiano escolar. Não se trata de respostas mais avançadas e sim da emissão de juízos mais coerentes entre o discurso adotado e sua reflexão sobre o cotidiano do trabalho docente. Isso implica em reflexão porque o professor do *grupo 3* não se limita a emitir sua opinião sobre as situações apresentadas, mas se debruça sobre elas procurando relacionar seu discurso e o reflexo deste no cotidiano da escola e de suas relações.

Há uma diferenciação clara para os professores do *grupo 3* entre valores morais e religião. Deste modo, o objetivo da educação é a formação para a convivência com os demais através de uma abordagem que contempla tanto os princípios morais quanto os conhecimentos acumulados pela humanidade (situação 1). E tal abordagem não depende de uma disciplina específica, nem da religião em si, para o desenvolvimento moral dos alunos pois, segundo os professores, ela se dá nas relações do cotidiano escolar e é de responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, até do professor de matemática. A avaliação da aprendizagem deve ser acompanhada ao longo do período de acompanhamento dos alunos e segue as normas da escola. Os professores reconhecem, ainda, que a aprendizagem no que tange aos valores é indeterminada, não há garantias, mas o acompanhamento se dá pela própria convivência em sala de aula, mudanças de comportamento e relacionamento entre os colegas e com os professores (situação 2).

E em coerência com os objetivos e a metodologia empregada, o grupo 3 advoga pela intervenção dos professores em intercorrências dentro da sala de aula e fora dela quando se trata de mediar conflitos e até considerar aspectos da vida pessoal de seus alunos (situações 3a e 3b). Isso equivale à valorização das relações entre alunos e professores e de tomada de decisão dos professores nas situações de conflitos. A educação deixa de ser apenas repasse de conteúdos quando as relações escolares se pautam nas relações entre sujeitos reais. O compromisso desses professores com tal proposta se afirma num sentimento de responsabilidade para com seus alunos que os fazem julgar como maus professores aqueles que se omitem dessa relação (contra-argumentação). Identificamos nesse *grupo 3* um “agir de acordo” que confere ao professor um sentimento ético diante de seus alunos. Diríamos:

nada, oficialmente, obriga o professor a intervir nas situações apresentadas, mas parece-lhe lícito e implícito ao seu papel docente intervir.

O professor do *grupo 3* não se acredita uma autoridade instituída. Ele se constrói autoridade para seus alunos na própria relação que institui em sala de aula e também fora dela (situação 4a). Esse grupo, por exemplo, não valoriza ações de delação (situação 4b) entre os alunos como forma de manter a autoridade escolar. E as críticas e questionamento das regras são vistas com bons olhos desde que haja sempre argumentação por parte dos alunos. E os professores se mostram favoráveis a mudanças em suas regras e exigências que acontecem através de discussão coletiva e estabelecimento de consenso mútuo (situação 4c).

Ao reconhecer mudanças e dificuldade no cultivo dos valores pelas famílias, os professores do *grupo 3* acusam a falta de diálogo no ambiente familiar e reconhecem que a responsabilidade da escola só tende a aumentar no que tange à formação para a vida e não há como se omitir deste papel.

Uma última reflexão sobre o agrupamento das falas. Ainda que se trate de uma análise dos juízos e opiniões emitidos e não dos sujeitos, o acompanhamento das respostas individuais nos permite também visualizar a adesão dos professores a cada agrupamento. Dessa forma, foi possível perceber que os professores emitiam mais respostas características de um agrupamento em particular. Mas foi justamente o trânsito entre um agrupamento e outro o que nos permitiu identificar a reflexão e a tomada de consciência e descrevê-las. A título de exemplo, podemos acompanhar as respostas dos professores S1 e M9. A professora S1 tem suas falas concentradas no agrupamento 1 (nove incidências), mas também aparece no agrupamento 2 (cinco incidências) e 3 (quatro incidências). Já o professor M9 tem seu discurso predominantemente no agrupamento 3 (dez incidências), mas também no agrupamento 2 e 1, com cinco e três incidências respectivamente.

Considerações sobre desenvolvimento moral e reflexão ética

Chegamos, portanto, a três retratos de uma ética docente e nossa familiaridade com a Epistemologia Genética e com estudos sobre o

desenvolvimento moral nos conduz naturalmente à busca de uma evolução dos juízos emitidos pelos professores. Não negaremos tal referencial, pois ele realmente conduziu nossa análise e se evidencia na caracterização dos retratos dos grupos 1, 2 e 3.

Ao perseguimos o juízo docente buscamos determinar o domínio dos professores sobre o assunto/situação, conduzimos questões desafiadoras com vistas ao desequilíbrio e partimos das soluções encontradas pelos professores para questioná-los, contrapor opiniões e estabelecer coerências entre seu discurso e suas soluções para o cotidiano escolar. Persequimos, portanto, a evolução do juízo moral docente. Mas ao nos depararmos com diferentes níveis de apropriação das situações apresentadas nos encontramos diante de duas vertentes: a primeira se debruça sobre uma evolução dos juízos morais docentes e a segunda se insere diretamente na perspectiva ética encarada aqui como a apropriação e tomada de consciência da profissão e do que é ser docente e ser ético.

Quanto à primeira, nos parece mesmo irrelevante tomarmos a perspectiva de uma graduação nos discursos dos professores. Os estudos piagetianos sobre a moralidade, assim como a abordagem de Kohlberg, sugerem uma evolução dos juízos morais nas crianças até a idade adulta. Mas também é verdade que o desenvolvimento em geral depende, além dos atributos biológicos, da qualidade das interações sociais e do ambiente; que juntos determinam as possibilidades desse desenvolvimento. E no que tange à moralidade há, no mínimo, um paralelismo com o desenvolvimento cognitivo que alia, por exemplo, pensamento pré-operatório a não coordenação de ações e pensamento e, conseqüentemente, dificuldade de colocar-se na perspectiva do “outro”. O que remete mesmo a uma evolução no desenvolvimento moral do sujeito.

Por outro lado, esse mesmo referencial nos mostra que os mecanismos que regem o desenvolvimento são alimentados pelas interações sociais e ambientais nas quais estamos inseridos e, portanto, somos levados à interação com determinados objetos (sentimentos, ações, conceitos, etc.) que se inserem em nossos mecanismos e se transformam e nos transformam, mas dependem

também de um motor (emocional) que desencadeia a ação. Isso equivale a pensar o desenvolvimento não apenas do ponto de vista estrutural, mas a partir de uma perspectiva individual, de cada sujeito em particular. Ao descrever o juízo moral da criança Piaget ensaia estágios do desenvolvimento moral (anomia, heteronomia e autonomia), mas estes apenas constituem o juízo predominante ou a tendência das respostas emitidas na primeira infância, na segunda e no início da adolescência. Pois a principal constatação de Piaget centra-se no fato de que existem duas realidades morais: a heteronomia e a autonomia. Realidades estas que coexistem no mesmo sujeito e na mesma sociedade de acordo com o nível de interação interpessoal com os outros, com os valores morais e, conseqüentemente, a construção individual e tomada de consciência das questões morais.

Quando falamos em realidades morais convivendo num único sujeito, insistimos na apropriação da realidade no contexto individual. Assim, julgamos e agimos de acordo com uma moral heterônoma quando nos submetemos às leis vigentes no nosso país, por exemplo. Mas somos capazes de nos indignarmos e questionarmos essas mesmas leis quando sua aplicação resulta em situações que consideramos injustas. O modo como agimos e julgamos as situações que se nos apresentam em nosso cotidiano, e que envolvem valores ou se apresentam como verdadeiros dilemas morais, está condicionado a fatores emocionais, sociais e, principalmente, à significação da situação para cada sujeito. Por isso, diante de determinadas situações somos heterônomos e, diante de outras situações, somos autônomos. E isto não constitui um fato, mas um estado das coisas. Podemos refletir sobre a mesma situação ou dilema de modo que nosso julgamento se modifica na medida em que nos debruçamos sobre eles, ou melhor, quando nos apropriamos destes.

Um exemplo prático constitui a discussão social sobre a maioria penal brasileira. Quando vemos no noticiário a delinqüência juvenil em seu extremo, estampada através de figuras de assassinos cruéis que cumprirão medidas sócio-educativas e que terão suas identidades preservadas quando na maioria; aderimos, sem maiores reflexões, ao coro em defesa da diminuição da maioria penal. Partimos do princípio de que a justiça penal

deva alcançar tais “elementos” e puni-los adequadamente. Julgamos e agimos movidos por uma moral heterônoma que apenas considera os fatos, as leis e a aplicação destas aos fatos. Mas quando analisamos a questão do ponto de vista dos direitos humanos e das conquistas que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) significa para o tratamento das crianças em geral e dos jovens infratores, nos colocamos diante de uma questão moral e nos debruçamos sobre ela para emitirmos nosso parecer e buscar agir de acordo. Analisamos não apenas fatos e leis, mas as ações deles decorrentes e suas implicações para o conjunto da sociedade e dos sujeitos dessa sociedade. E desse ponto de vista, agimos e julgamos com autonomia, ainda que não cheguemos às mesmas conclusões.

Resumindo, se por um lado existe um desenvolvimento ascendente em direção à autonomia moral, não há um estado estacionário e sim a possibilidade de reflexões cada vez mais elaboradas sobre a moralidade que nos conduzem à ética.

E é nessa perspectiva que consideramos o juízo docente sobre seu cotidiano para ensaiarmos uma ética docente. Porque o nosso entendimento de ética se assemelha à realidade de uma moral autônoma que toma para si a reflexão sobre o seu cotidiano, procurando relacionar seu posicionamento e suas ações com os valores morais e com a perspectiva do outro. Assim, quando assumimos uma moral autônoma caminhamos em direção a um reflexionamento e tomada de consciência que nos expande em direção à ética. E quando nós professores expandimos esta reflexão ao nosso ambiente de trabalho, temos a ética aplicada à educação e, conseqüentemente, uma ética docente.

Aproximações de uma ética docente

Essa constitui a proposta desta tese. Descrever o conhecimento dos objetivos da educação, os meios empregados para tal, os valores e as virtudes próprios à situação educacional, as exigências e, principalmente a apropriação do cotidiano, a tomada de decisão e a reflexão dos professores sobre seu trabalho. Inserir-se no cotidiano através de situações nas quais os professores

são chamados a se posicionar e emitir juízos sobre seu trabalho e, se já não o fazem espontaneamente, a se questionar e refletir sobre sua ação na formação moral de outros sujeitos. Porque para se afirmar uma ética docente é preciso afirmar que existe uma preocupação com os fins educacionais, com os rumos do trabalho docente, com o resultado desse trabalho e com a qualidade das relações com o outro; se o professor não se coloca tais questões, se não reflete sobre seu cotidiano, é um professor moral, não ético.

E o que encontramos nas falas dos professores entrevistados constitui um retrato desta ética, ou seja, do reflexionamento moral dos professores. Ao analisarmos as falas não buscávamos um discurso único dos professores, nem respostas corretas, mas uma referência do pensamento docente. Deparamo-nos com expressões de discursos que nos permitiram identificar e qualificar as falas agrupando-as de acordo com a coerência das respostas na seqüência das perguntas e o aprofundamento nas situações apresentadas. Assim nos foi possível chegar aos três grupos descritos anteriormente, pois cada vez que líamos as falas, algumas sentenças “saltavam aos olhos” e resumiam o pensamento docente.

O primeiro agrupamento de falas constitui um pensamento docente característico de uma realidade heterônoma onde os professores se mantêm coesos em torno de um objetivo educacional calcado apenas no repasse de conteúdos. A metodologia e a avaliação refletem esses objetivos, concentrando-se nos conteúdos e na aplicação de prova, delegando a disciplinas específicas qualquer referência à educação moral dos alunos. Os problemas disciplinares consistem em grande preocupação dos professores, mas não há relação entre metodologia e relacionamento interpessoal e o mau comportamento dos alunos. Pelo contrário, os problemas apontados são decorrentes de fatores extra-escolares (como família, más companhias, drogas, etc.) ou fatores sociais e a escola não deveria arcar com tal responsabilidade, nem ser cobrada, pois sua função é ensinar/repassar conhecimentos acumulados pela humanidade.

Pensar os objetivos educacionais apenas do ponto de vista da transmissão de conhecimentos é manter-se preso a uma única perspectiva

educativa que se realiza e se repete no ensino há mais de mil anos. É apenas dar continuidade ao que já está posto, sem questionar, sem refletir sobre sua ação, sobre seu trabalho. Esse primeiro agrupamento se aproxima de conceitos do senso comum sobre a educação e se caracteriza como um pensamento heterônomo, porque apesar de estarmos falando de sujeitos adultos e morais, não há aprofundamento nem reflexão sobre o trabalho e sim aceitação não questionada do instituído. Nesse sentido, não podemos caracterizar estes discursos como reflexão docente; trata-se de constatações de uma “consciência mágica”, tal como o animismo e o realismo infantil, que observa com fidelidade as condições da realidade sem, no entanto, coordenar suas ações e esses fatos entre si, transformando sua realidade e a si mesmo. Enquanto não se apropriar dessa realidade e desse processo de reflexão, o professor está fadado à repetição tão vazia de sentido como os métodos pedagógicos aos quais submete seus alunos.

Tal quadro nos remete à discussão sobre o acesso à informação e sobre o questionamento da formação dos professores. Podemos inferir que o posicionamento adotado pelos professores seja apenas mais uma consequência da baixa qualidade da formação inicial docente. Podemos também inferir que as condições históricas dos salários e da jornada de trabalho dos profissionais docentes são em si impeditivas para o acesso à informação e à atualização constante dos professores. Trata-se de fatores condicionantes do juízo docente e não podemos negá-los.

No entanto, o que encontramos no segundo agrupamento de discursos é um retrato de professores bem informados. Há, além do domínio dos temas apresentados, a utilização de termos e expressões que permeiam teorias e abordagens pedagógicas presentes no ideário da educação em geral (podemos reconhecer nas falas dos professores os PCN's e a proposta de transversalidade no ensino, alguns livros de auto-ajuda para pais e professores, as competências de Perrenoud, pressupostos da Epistemologia Genética, do construtivismo e sócio-interacionismo pedagógicos, dentre outros). Na discussão entre *criacionismo* e *evolucionismo*, por exemplo, os professores se posicionam a favor de uma abordagem das duas teorias

enquanto formas de conhecimento e advogam o direito de escolha dos alunos diante de uma educação que objetiva a formação para a vida. Por isso, a escola tem a responsabilidade de abordar conteúdos e valores essenciais à vida dos alunos, partindo, é claro, da realidade destes. Tal responsabilidade aumenta diante da inabilidade dos pais de educarem seus filhos e é preciso que a escola restabeleça a noção de limite negligenciada pela família.

Os professores demonstram, inegavelmente, acesso à informação e atualização das tendências educacionais propondo uma formação para a vida, considerando o aluno e suas necessidades e reconhecendo a responsabilidade da escola para a formação dos cidadãos. A dificuldade surge quando questionamos as conseqüências de tais afirmativas no cotidiano escolar. Ao serem questionados sobre seu dia-a-dia, os professores retomam práticas distantes do que afirmaram ou, simplesmente, não sabem como implementar o que afirmaram em seus discursos. Por exemplo, os professores advogam em favor de uma educação em valores, mas ao serem questionados como um professor de matemática pode educar “para a vida” acabam retornando ao referencial de educação baseada em conteúdos, sugerindo uma “adequação de problemas matemáticos às situações do cotidiano dos alunos”. E a afirmada educação em valores se reduz a uma abordagem de conteúdos apenas acrescentada de “realidade dos alunos”. O mesmo se repete sobre a construção de regras na escola, a intervenção docente e a responsabilidade da escola na formação moral e de valores dos alunos. Há afirmação da abertura do diálogo com os alunos, mas há diferença clara entre conversar com os alunos e aceitar suas opiniões. O professor acredita que deve se envolver em situações de conflito entre os alunos dentro e fora da escola, mas a tomada de decisão sempre será da administração da escola e o professor acaba por se esquivar dessa relação mais próxima com seus alunos. E se há o reconhecimento de que os pais não são os únicos responsáveis pela formação moral das crianças, os professores reconhecem que não sabem ou não estão preparados para assumir tal papel.

Se por um lado temos professores bem informados e detentores de um discurso coerente com o cenário e as tendências educacionais, temos, por

outro lado, a ausência de uma reflexão sobre a própria ação docente. O segundo agrupamento será então o retrato da informação destituída de apropriação e de reflexionamento, porque nos deparamos com o domínio de um conteúdo caro à prática pedagógica, porém destituído de apropriação e de tomada de consciência que permitam ao professor modificar a si mesmo e a sua ação pedagógica.

É evidente que tal processo não constitui novidade no que se refere à aprendizagem. O mesmo princípio de ação, reflexão, tomada de consciência e ação se aplica aos sujeitos professores e as mesmas dificuldades encontradas no processo de ensino da escola em geral podem ser aplicadas à própria formação docente. Em uma palavra: a simples informação sobre conteúdos não garante apropriação e construção de conhecimento capaz de modificar o sujeito e sua ação, assim como o discurso sobre uma educação que priorize a construção de conhecimentos e de valores morais essenciais à convivência entre os pares não garante mudanças efetivas no pensamento e na ação docente.

Superar a simples repetição de informações e conteúdos requer um processo de busca pessoal que se assemelha à própria construção de conhecimentos e de definição de valores e princípios para viver. Trata-se da própria construção de um percurso docente que se resume na reflexão cotidiana de sua prática. Mas não se trata de emitir juízos corretos, trata-se de se debruçar sobre sua prática, as situações que ela acarreta e as ações e decisões a serem realizadas. E é essa construção que encontramos nos discursos do terceiro agrupamento das falas dos professores. Pois, temos um acréscimo importante às informações e atualizações docentes, já presentes no segundo agrupamento, que nos permitem identificar reflexões do pensamento docente em direção à ética que aqui buscamos.

A diferença essencial entre o segundo e o terceiro agrupamento de falas consiste na apropriação do discurso de forma a superar a simples emissão de um juízo ou opinião sem compromisso com a coerência ou reflexão sobre o cotidiano escolar. O que temos no terceiro agrupamento consiste num discurso mais coerente entre pensamento docente e seu desdobramento para a prática

pedagógica. Além de deter informação e dominar conceitos que permitem emitir juízos sobre os fins, os meios e o cotidiano educacional, esses professores dão provas de apropriação de seu discurso porque se mantêm coerentes quando questionados e desafiados a apropriar-se de sua prática.

Como vimos, o terceiro agrupamento elege o aprender a conviver como fim último da educação que deve aliar formação intelectual e formação humana com uma abordagem de valores em todas as disciplinas. Porque a construção de valores se faz no dia-a-dia das relações entre professores e alunos, mas reconhecem também que se trata de uma aprendizagem indeterminada que não pode ser mensurada como acontece com o conhecimento escolar. Ainda que se utilizem das tradicionais provas, os professores acreditam no acompanhamento contínuo e na observação das mudanças nas relações entre seus alunos como melhor forma de avaliação da aprendizagem dos conteúdos e da convivência entre seus alunos. O professor se sente responsável pela intervenção em situações que envolvem seus alunos dentro e fora da escola, porque isso lhe parece inerente ao seu papel; porque a autoridade docente não é dada pelo *status* de ser professor, mas pela qualidade das relações que constrói com seus alunos. E essa relação deve ser pautada pelo diálogo que, de acordo com os professores, tem força para mudar regras desde que haja argumentação e consenso. O reconhecimento da dificuldade dos pais em educar seus filhos acusa também a falta de diálogo entre pais e filhos, mas, ao invés de omissão, os professores entendem que a responsabilidade docente para com a formação moral de seus alunos se torna cada vez maior.

O retrato da ética docente assume, portanto, estas três faces do discurso docente que se revelam através da desinformação ou desinteresse pelo cotidiano escolar, igualando o professor ao senso comum pela falta de reflexão sobre sua prática; pelo domínio da informação e atualização docente, porém também destituída de uma ação reflexiva para apropriação desse conhecimento; até a elaboração de uma perspectiva de ação docente que alia informação, apropriação e transformação do discurso pedagógico numa proposta de ação coerente com o juízo emitido. E a ética docente que perseguimos ao longo desse trabalho assume a perspectiva da apropriação do

cotidiano escolar – e isso não se resume ao domínio teórico de tendências educacionais, da legislação, das normas e dos regimentos escolares, da formação acadêmica ou em serviço, do estrito cumprimento das atividades diárias – seguido de uma ação de reflexão que o transforma e se reflete no seu discurso, quiçá na prática docente. E quando tal processo de tomada de consciência se faz presente no cotidiano das práticas escolares, estamos diante da ética docente.

Conclusões

A proposta de descrever a ética docente alicerçada nas falas, no discurso, no juízo dos próprios professores é fruto de uma jornada pessoal de apropriação teórica, de pesquisa reflexiva e de uma busca constante do entendimento do cotidiano escolar sob a perspectiva moral que nos permite pensar a educação para a convivência com “o outro” e nos direciona à ética.

O percurso inicial foi traçado nos passos da Epistemologia Genética piagetiana que nos permitiu, principalmente, o aprofundamento sobre o desenvolvimento da inteligência e os mecanismos de apropriação da realidade. A proposta da construção da inteligência através da interação radical entre o sujeito ativo e o meio, além de quebrar a velha dicotomia empirismo *versus* apriorismo da psicologia em geral, tem em seu desdobramento implicações inegáveis para a escola que vão desde a concepção de aprendizagem ativa, o reconhecimento das relações interpessoais no processo de ensino, até a construção de um modelo pedagógico relacional. Tal modelo propõe a superação de práticas pedagógicas diretivas e não-diretivas, rejeitando tanto a crença na pressão determinante do meio social sobre o indivíduo, como a de que a bagagem hereditária e a maturação determinam de antemão como e quando se aprende (BECKER, 2001).

Essa superação se refere ao próprio fazer docente que parte de um saber pedagógico construído sobre a premissa de que seu aluno também tem uma história de conhecimento percorrida que será ampliada, ao invés de simplesmente negligenciada ou esquecida pela instituição escolar. E se essa ampliação é determinada, ao menos em parte, pela qualidade do conjunto das relações da criança com o meio e com os outros, vislumbramos grandes mudanças no cenário escolar. Conhecimento prévio, interesse dos alunos, desenvolvimento das noções operatórias, ação e apropriação da ação, relações recíprocas entre professores e alunos, construção de um ambiente

sociomoral favorável à cooperação. São premissas de uma realidade pedagógica relacional que só é possível, segundo Becker (2001;p.32), diante de uma tomada de consciência docente que inclui, antes de tudo, uma crítica radical de modelos pedagógicos e concepções epistemológicas.

Esse foi o teor de nossa primeira incursão no cotidiano escolar quando buscamos relacionar o desenvolvimento moral dos alunos e o ambiente sociomoral³⁰ de uma escola sustentada por uma proposta pedagógica democrática de participação de toda a comunidade escolar nas tomadas de decisões administrativas e pedagógicas. Além de encontrarmos diferentes ambientes sociomorais no interior de cada sala e das relações interpessoais ali travadas, nos deparamos com uma discrepância entre o discurso docente e sua prática em sala de aula que nos remete ao próprio juízo moral da criança, analisado por Piaget em 1932. Apesar da proposta pedagógica diferenciada, os professores não pareciam se apropriar da atmosfera “divulgada” pela escola e pelos próprios professores. A pesquisa nos mostrou uma tendência à autonomia crescente no juízo moral das crianças mais novas em ambiente sociomoral cooperativo e nenhuma diferença significativa nas crianças mais velhas em ambiente sociomoral coercitivo, reforçando nossa hipótese inicial sobre a qualidade das relações interpessoais e o desenvolvimento da autonomia. Mas nos mostrou também que não basta o acesso a novas teorias, a imposição de regimes escolares (mesmo os ditos democráticos) e nem mesmo a inclusão de mudanças nos discursos dos professores para que reais mudanças aconteçam no cotidiano das relações escolares.

Passados quase cem anos desde os primeiros estudos da Epistemologia Genética piagetiana e de sua difusão nos meios pedagógicos através de inúmeros estudos, teses e dissertações que ampliam, validam e aplicam tais pressupostos nos mais diferentes domínios do conhecimento e das práticas escolares³¹; inclusive da aceitação de tais pressupostos teóricos do

³⁰ ANDRADE, J.A. Ambiente sociomoral e desenvolvimento da autonomia. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2001.

³¹ Apenas a título de exemplo, podemos citar no Brasil estudos recentes com principal referência na Epistemologia Genética de Piaget na educação musical (Leda Maffioletti, Patrícia Kebach), no ensino de física, matemática e de engenharia elétrica (Luís Fernando Nunes Sá, Clarissa Goldbert, Liane Ludwig Loder), difusão das idéias de Piaget no Brasil (Maria Luíza Becker), nas práticas de ensino (Jaqueline

desenvolvimento infantil e até da criação de métodos pedagógicos (sem mencionar os “modismos”) “construtivistas”, sócio-interacionistas, ativos, reflexivos, etc., a escola continua, salvo exceções, a mesma instituição edificada em moldes hierárquicos de conhecimento e de relações unidirecionais que se repetem há centenas de anos.

Uma implicação óbvia dessa constatação se refere ao entendimento de que uma concepção teórica por si somente não é capaz de transformar mentes e práticas pedagógicas e a própria teoria se encarrega de explicar: ação, reflexão e tomada de consciência se fazem necessários a essa apropriação teórica diária que parte da realidade. Martini (1994) evoca uma motivação própria da ação educativa, o *eros pedagógico*, que desencadeia tal apropriação através de um misto de afetividade e “vontade de fazer” que confere ao professor a energia de sua ação sobre o cotidiano. A autora também sustenta a tese da perda do *eros pedagógico* no próprio cotidiano escolar e da conseqüente necessidade de recuperá-lo.

O que nos leva à segunda implicação que se refere ao questionamento da realidade vigente, ou seja, no desequilíbrio provocado pelo cotidiano escolar através da interação entre o ambiente, as relações interpessoais, as práticas docentes e a teoria. Porque se trata de um processo individual dos professores que não se submete à “pedagogia de decretos” e sim ao **reflexionamento** docente sobre seu cotidiano. Resumindo, apropriação teórica exige uma necessidade docente de ampliação de sua prática, questionando-a diariamente. Ou seja, exige um “mal estar” constante que o direcione a refletir sobre seu trabalho tal qual faz com sua vida.

É claro que não estamos falando do “mal estar docente” que castra, sufoca ou afasta os professores da docência diante da cruel constatação de que não podemos mudar certas condições precárias dos estabelecimentos de ensino, as condições de vida dos alunos, a violência escolar e a doméstica, o uso de drogas e os abusos cometidos com as crianças (e com os professores)

Picetti Linch), na Educação à Distância e Informática Educativa (Silvia Meireles, Silvia Moresco, Patrícia Behar), no ensino superior (Tania Beatriz Iwaszko Marques) dentre muitos outros pesquisadores renomados.

dentro e fora da escola. Trata-se, portanto, de um desconforto que não paralisa e, sim, obriga o docente a agir.

E esse é o teor desta nossa segunda incursão no cotidiano escolar, agora buscando no juízo moral docente o desequilíbrio, a apropriação, a reflexão e a tomada de consciência sobre seu cotidiano e entendemos essa busca como descrição da ética docente. Porque entendemos que o conjunto de deveres, prescrições, normas, leis e até abordagens epistemológicas fornecem aos professores parâmetros suficientes para suprir demandas da profissão e responder aos questionamentos morais sobre como agir na profissão docente. Esse constitui o aspecto deontológico da profissão docente, o “dever ser”. Por outro lado, já sabemos que isso não é suficiente para que o professor assumira esse conjunto normativo como uma obrigação interna que guia sua ação pedagógica, modificando suas práticas e a si mesmo.

Buscamos a ética da profissão docente na expansão do próprio professor que não se pergunta apenas “como devo agir na minha profissão” e sim “que profissional eu quero ser”. A primeira pergunta se refere apenas à busca de um parâmetro para agir de acordo com pressupostos educacionais e se situa no plano moral dos deveres e da obrigação; trata-se de uma consciência acrítica que apenas conhece as normas inerentes à profissão, sem garantia de observá-las no seu cotidiano. A segunda pergunta constitui-se na apropriação da primeira e na reflexão crítica sobre essas normas, assumidas como obrigatórias (e necessárias) apenas se constituírem elementos fundamentais para a expansão docente, ou seja, na busca da melhor forma de ser professor e alcançar a excelência na profissão.

Através da expressão “expansão de si próprio”, La Taille explica que para chegar a se preocupar com a indagação “que vida quero viver” o sujeito é “motivado” pelos sentimentos que impulsionam sua ação sem dominá-la totalmente, porque a energética apenas dá a tônica da ação, não explica por que agimos. Enxergar-se como um ser no mundo, tomar consciência de si próprio, é o que proporciona o voltar-se para a existência e para o significado de estar no mundo e com o mundo, diferenciando-se dos demais e, ao mesmo tempo, buscando uma identidade própria a partir da convivência com o outro. É

esta realidade que possibilita falarmos de um plano ético enquanto expansão de si. Se quisermos, no plano psicológico, compreender os comportamentos morais dos indivíduos, é necessário conhecer a perspectiva ética que adotam, pois, de acordo com La Taille (2005;p.51), o sentimento de obrigação para com determinados deveres ocorre apenas para quem os internaliza como expressão de valor do próprio eu, traduzindo sua auto-afirmação. A fonte energética das ações significativas e das ações morais é identificada na expansão de si próprio e do valor atribuído ao eu. O auto-respeito une, portanto, os planos moral e ético porque é, ao mesmo tempo, expressão da expansão de si próprio e causa do sentimento de obrigação (motivação para a ação moral).

Assim, a perspectiva ética assume o “dever ser” do plano moral porque este é coerente com um plano de expansão individual legitimado socialmente pela convivência entre pares. A ética docente consiste, então, no exercício reflexivo sobre o dever ser da profissão que se constitui na própria busca de expansão de ser do professor. E como não encontramos esse exercício tão explícito quanto gostaríamos, propusemos situações do cotidiano que instigassem os professores a pensar o dever ser da educação e a se apropriar do seu universo profissional.

Para nortear esse exercício, pensamos numa ética aplicada à educação. Segundo Cortina e Martínez (2005;p.154-158) essa “aplicação” não consiste em encontrar princípios gerais e aplicá-los a casos concretos, “mas descobrir nos diferentes âmbitos [profissionais] a modulação peculiar de um princípio comum”, reconhecendo a insuficiência de uma ética individual em favor de uma lógica de ação coletiva que reconhece o outro como interlocutor e dotado de direitos. Mas essa interlocução só é válida na medida em que os argumentos provenientes de diferentes costumes e tradições éticas convergem no aprofundamento da atividade social em si.

Uma ética aplicada à educação exige, portanto, uma apropriação e uma reflexão sobre a finalidade da atividade educacional, os objetivos pelos quais a escola adquire sentido, os valores, princípios e atitudes a serem cultivados para atingir tais metas, a compreensão da realidade educacional e as

conseqüências das tomadas de decisões no âmbito educacional. E foram esses “passos de uma ética aplicada” que nos guiaram na elaboração das situações apresentadas aos professores.

Situações que tinham o objetivo de suscitar a opinião e o juízo dos professores sobre questões essenciais e intrínsecas à profissão. Mudanças de paradigmas sociais e conceituais que são vivenciados no dia-a-dia, mas que usualmente não fazem parte das maiores preocupações docentes que, envolvidos nos afazeres da profissão, deixam de se questionar sobre sua prática e sobre o sentido do dever ser da educação, do processo educacional e de ser educador. Alguns professores confessaram diante das situações: “nunca me fiz esta pergunta, mas acontece assim mesmo”; hesitaram sobre o teor das situações (principalmente a situação 1), duvidando de sua capacidade de emitir opinião sobre o assunto. Essa dificuldade inicial, até pelo teor artificial das situações elaboradas para fins de pesquisa, não impediu o prosseguimento de entrevistas nas quais os professores acabam “exercitando” um ato de reflexão sobre sua prática.

A análise das falas dos professores consistiu na maior e mais interessante fase desta pesquisa. Depois da escuta atenta, transcrição das entrevistas e repetidas leituras, passamos a ouvir um discurso que agrega informação, formação, cotidiano escolar e, por vezes, tomadas de consciência sobre a prática docente. A partir daí não se tratava apenas de falas de professores. Estávamos diante de uma “provocação” que nos conduziu à descrição de uma ética docente. Chegamos, então, a um retrato que revela três faces do discurso docente: a desinformação ou desinteresse pelo cotidiano escolar, igualando o professor ao senso comum pela falta de reflexão sobre sua prática; o domínio da informação e atualização docente, porém também destituída de uma ação reflexiva para apropriação desse conhecimento; e a elaboração de uma perspectiva de ação docente que alia informação, apropriação e transformação do discurso pedagógico numa proposta de ação coerente com o juízo emitido.

A ética docente buscada na reflexão dos professores caracteriza-se pelas diferentes aproximações que constatamos nos discursos e reforça nossa hipótese de que não há mudanças significativas na prática docente sem um processo de sucessivas apropriações e tomadas de consciências. Porque nos deparamos com professores que, apesar de suscitados a uma reflexão sobre o cotidiano de sua profissão e de serem ao mesmo tempo sujeitos ativos e promotores da situação educacional, não conseguem se apropriar dessa situação e emitir juízos ao menos coerentes entre pensamento educacional e proposições práticas. O que nos leva a reforçar a tese de Martini (1994) quando afirma que:

A insuficiência de argumentação cognitiva e moral sobre a ação educativa associa-se tanto à perda de sua legitimidade (*ethos*) como à perda da motivação em participar da ação educativa (*eros*). Sem a conscientização e resgate do fazer e do dizer, como operações constitutivas da ação educativa, pela atividade da abstração reflexionante, não se estabelecem as condições de legitimação, tanto da ação como do discurso (*ethos*).

A falta de vontade de ação e a desinformação presentes no discurso de alguns professores equivalem ao senso comum do ideário de qualquer cidadão minimamente informado sobre a educação formal. E se não há qualquer questionamento sobre o objetivo de seu trabalho, sobre os métodos adequados para atingi-los, sobre a qualidade das relações com os seus alunos e a responsabilidade da escola para com a formação dos futuros cidadãos, estamos diante de um professor “senso comum” que apenas cumpre um dever. Sua ação docente está limitada ao cumprimento das obrigações profissionais impostas pela escola e fadada à repetição de práticas consagradas pelo ensino tradicional.

Por outro lado, a informação e a atualização pedagógica não são suficientes nem garantem mudanças significativas no discurso ou no cotidiano escolar porque negligenciam esse movimento de busca individual que extrapola o nível das informações e dos conhecimentos advindos de fontes exteriores ao sujeito docente. Os professores “informados” demonstram que o teor das idéias que “sabem” ou defendem não se sustenta diante de uma confrontação com a prática docente porque não houve qualquer apropriação e

tomada de consciência sobre o discurso proferido e não há, portanto, como refleti-las através de mudanças em seu trabalho.

No processo de interiorização das ações descrito por Piaget a ação do sujeito sobre um objeto de conhecimento ocorre segundo uma necessidade interna que dá a tônica dessa ação e rege o processo de assimilação e acomodação levando sujeito e objeto a um novo patamar que não se resume nem a um nem a outro, mas na interação que resulta num sujeito transformado pela sua própria ação sobre o mundo. Essa também é a realidade moral para Piaget porque as ações morais são da mesma natureza das ações em geral e obedecem ao mesmo processo de interação e de regulações internas. A diferença essencial consiste apenas no que move cada ação, na tônica que move o sujeito. La Taille (2005) descreve no plano ético (a expansão de si) a valoração de si próprio como principal motor das ações morais já que o sentimento de obrigação ocorre apenas para quem internaliza certos deveres como expressão de valor do próprio eu e, completamos, abre caminho para as virtudes ou a busca da excelência em sua ação. O que nos leva de volta à ética docente.

O professor “senso comum” e o professor “informado” nos informam sobre o processo de tomada de consciência que encontramos refletido no discurso dos professores “reflexivos”. O ponto de partida é a tradição e os costumes inquestionáveis da educação como transmissão de conhecimento que resulta na reprodução de deveres imputáveis de transmissores. Novos conceitos são trazidos e impostos de outras instâncias e alguns termos são incorporados ao discurso docente, mas continuamos a reproduzir antigas práticas de nossos deveres imputáveis. Se, e apenas se, nos questionarmos sobre o cotidiano, se buscarmos o significado de nossas ações enquanto expressão do que somos, atingimos um outro plano e nos tornamos éticos.

A significação de um plano ético em educação e de uma ética docente tem implicações importantes no contexto educacional e tem certamente mais impacto sobre o cotidiano escolar do que qualquer pedagogia por decreto. O plano ético se refere a uma esfera da ação que não se limita às obrigações

inerentes ao ofício docente, mas as engloba num conjunto de ações, de reflexões sobre os costumes e de tomadas de consciência constante sobre o sentido do que é educar e de ser professor. E a ética docente consiste no processo mesmo de apropriação do cotidiano, da busca de equilíbrio e de sucessivas tomadas de consciência que resulta em transformação do pensamento e se reflete em novas ações. Esse processo consiste na expansão do sentido de ser professor porque não há limites para a busca de excelência: o professor que se debruça sobre seu cotidiano procura elementos para compreendê-lo e, ao fazê-lo, modifica sua prática buscando aperfeiçoá-la; e cada nova incursão resulta em novas tomadas de consciência e encontramos na ética docente um processo tão contínuo e crescente quanto o próprio desenvolvimento humano.

O que nos preocupa agora é situar este processo na realidade dos profissionais da educação, já que o aprofundamento das relações educacionais descrito na ética docente depende mesmo da ação. Os retratos traçados ao longo desta pesquisa nos mostram justamente o impacto da realidade sobre o plano ético na educação: professores que se igualam ao senso comum, professores apenas informados e, finalmente, professores reflexivos. Determinemos sobre dois aspectos complementares entre si: a crise de valores na educação e as investidas na formação e valorização dos profissionais da educação.

A chamada “crise de valores na educação” e o “próprio mal estar docente” se configuram junto a mudanças na esfera social que também anunciam uma crise dos valores morais. Dados sobre o aumento da violência urbana, do uso de drogas, dos casos de suicídio, do individualismo das grandes cidades, do consumismo exacerbado e da busca de prazer a qualquer custo, acusam mudanças radicais no comportamento e nos costumes levando-nos mesmo a um sentimento de desconforto e de desequilíbrio característicos de uma crise. A cada nova manchete do noticiário nos deparamos com casos de homicídio por motivos banais, infanticídio e parricídio, além do maltrato de crianças e da violação de direitos humanos que nos remetem à Idade Média ou à “barbárie” mesmo. E nos questionamos, sem dúvida, se os valores

promulgados por essa sociedade continuam sendo valores morais. Questionamos também a qualidade da educação e cobramos a responsabilidade sobre a construção desses valores ora negligenciados. Estamos, pois, diante de indícios de um mal estar ético que afeta diretamente as instituições sociais e mais explicitamente a educação e sua função social.

Na escola a crise se manifesta na observação dos professores de que há mudanças visíveis no comportamento dos alunos e nas expectativas sociais sobre a educação formal e na constatação de que a escola não está respondendo a esta demanda social. A indisciplina constitui a face mais visível desta crise porque escancara o comportamento dos alunos e desmonta a cena escolar. Há relatos de professores e há manchetes de jornais que descrevem desde a depredação de patrimônio até a agressão física, verbal e moral aos professores e entre colegas. A notícia de agressão à professora, utilizada em nossas situações, não se mostrou novidade nem causou espanto para nenhum dos professores entrevistados que afirmam presenciar ou ter informação de casos até piores, mas cada vez mais comuns nas escolas públicas e particulares. O professor já não é autoridade instituída e não exerce controle sobre seus alunos. A educação formal é posta em cheque, assim como a função do professor. E está instaurada também a crise dos valores educacionais, porque o modelo que sempre predominou na escola já não responde à demanda. E o “mal estar docente” se instala porque os professores sentem falta de algo que sempre foi inerente a sua função, principalmente a autoridade sobre o aluno e o conhecimento, e questionam a validade de seu trabalho. Ou não.

Só há crise na escola se houver mudanças. O aspecto positivo desta anunciada crise de valores na sociedade consiste na possibilidade de mudanças no cotidiano escolar. O termo crise indica “um estágio de alternância, no qual uma vez transcorrido diferencia-se do que costumava ser. Não existe possibilidade de retorno aos antigos padrões”³². Porque se o que define uma crise consiste principalmente no desequilíbrio provocado por fatores

³² WIKIPÉDIA. Desenvolvido pela Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Crise&oldid=9984510>>. Acesso em: 7 Mai 2008.

externos, o vocábulo também encerra os sentidos de oportunidade e de mudança³³. Por isso só há crise na escola se o “mal estar” dos professores redundar em ação sobre o cotidiano. Se, pelo contrário, houver paralisação e a estagnação docente, repetimos, não haverá crise. Há desespero, despreparo e uma insatisfação constante com a profissão que se limita a repetir modelos e cumprir obrigações. Eis o peso da crise de valores sobre a ética docente.

A tônica da ação, a vontade de ação pedagógica, é a condição que diferencia o professor que observa e reclama da indisciplina dos seus alunos e sente saudades do autoritarismo docente de outrora do professor que, ao também observar a indisciplina, se debruça sobre sua relação com seus alunos na busca de um entendimento não só do comportamento inadequado, mas das condições de vida dos alunos, da qualidade das relações na escola e da prática pedagógica, propondo mudanças. Esse *eros* pedagógico, essa paixão e vontade de agir, é que dá força ao plano ético que se reverte num ciclo virtuoso de auto-atribuição de valor e interiorização dessas ações que se constituem obrigatórias porque necessárias a valorização do eu professor. Por outro lado o enfraquecimento dessa vontade nos remete ao ciclo vicioso de inércia reforçado pelas condições históricas de desvalorização do trabalho docente marcado por baixos salários, péssimas condições de trabalho, acúmulo de carga horária aliada à jornada extra, fora de sala de aula, e à falta de políticas sérias de investimento em educação.

Resta-nos, portanto, analisar a formação docente. Acreditamos que qualquer iniciativa de formação que obedeça ao mesmo modelo pedagógico posto em cheque pelas teorias epistemológicas e pela crise de valores está fadada ao fracasso. A ética docente que acabamos de descrever atesta a ineficácia dos cursos de formação, da formação em serviço e da aplicação “por decreto” de parâmetros reguladores dos conceitos e das ações docentes, na mudança concreta do cotidiano escolar. Depois de quase dez anos, os PCN’s já fazem parte do discurso dos professores que estão informados sobre conceitos como interdisciplinaridade, transversalidade e educação para a

³³ Para expressar “crise” os chineses utilizam dois ideogramas, significando respectivamente “risco” e “oportunidade”.

convivência, tolerância e o cultivo dos valores morais, mas não há qualquer indício ou garantia de tomada de consciência e reflexão que reflita tais conceitos na prática docente. O mesmo discurso que os contempla e defende não se sustenta diante da menor confrontação prática e o professor retoma sua rotina.

As iniciativas mais comuns de formação de professores, desde os seus estágios iniciais nas licenciaturas até a continuada que se direciona aos professores em serviço, partem de concepções teóricas, de parâmetros curriculares e de apropriações conceituais ainda distantes das necessidades do cotidiano do professor, que as recebe passivamente. Carvalho *et alii* (2004;p.437) afirmam que

Normalmente realizados fora da escola, os programas de formação contínua se propõem a “reciclar” o repertório dos discursos dos educadores em “temáticas e metodologias inovadoras” e, deste modo, simplificam a questão da educação para a democracia e os direitos humanos, tornando-a um problema de divulgação de idéias a cargo de um indivíduo isolado de seus pares e da proposta pedagógica de sua escola. Dentre inúmeros equívocos, vale ressaltar, em primeiro lugar, o fato de que a educação de valores fundamentais à vida pública não pode consistir meramente na transmissão de informações, tais como o conteúdo da Declaração dos Direitos do Homem ou os princípios da Constituição da República.

No âmbito da educação, do processo de aprendizagem, do desenvolvimento moral e, principalmente, da ética docente aqui descrita, são as ações, em todos os seus níveis, o que importa considerar. Pois a busca de sentido da educação culmina no compromisso docente com os ideais e valores da cidadania, da democracia e dos direitos humanos que não se resumem às informações e ou discursos proclamados e, sim, transformam os princípios de ação que regulam o cotidiano escolar e a própria escola.

O caminho para a ética docente não se limita, portanto, ao sentimento de desconforto gerado por um cenário educacional que já não se sustenta, tampouco por iniciativas de formação que se desvinculem das preocupações e necessidade geradas na prática docente. Esse caminho é traçado por uma expansão pessoal (e profissional) que move qualquer ser humano em direção à coletividade própria de “ser” humano. Consiste em ultrapassar a barreira da

simples obrigação heterônoma de manutenção da vida e se propor ao questionamento da realidade e dos valores, assumindo estes como valores de si mesmo, expandindo-se.

Referências

ANDRADE, Jakeline Alencar. *Ambiente sociomoral e desenvolvimento da autonomia*. - Porto Alegre: PPGEdu/UFRGS, 2003. Dissertação de mestrado.

AQUINO, Júlio Groppa. *A violência escolar e a crise da autoridade docente*. *Cad. CEDES*. [online]. Dec. 1998, vol.19, no.47 p.07-19. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002&lng=en&nrm=iso> Acesso em 09 Fev 2006

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: Macedo, Lino (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1999.

ARAÚJO, Ulisses F., PUIG, José Maria e ARANTES, Valéria A. (org.). *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

BATAGLIA, Patrícia. *Estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da psicologia*. – São Paulo: IP/USP, 1996. Dissertação de Mestrado.

BATAGLIA, Patrícia. *A construção da competência moral e a formação do psicólogo*. – São Paulo: IP/USP, 2001. Tese de Doutorado.

BECKER, F. [1993] *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BECKER, M. L. R. *Epistemologia genética e prática de Psicopedagogia na escola: difusão da teoria e os expurgos da razão*. Porto Alegre: PPGEdu/UFRGS, 1999. Tese de doutorado

BIAGGIO, Angela M. B. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2007.

CAMPOS, Maria Tereza Rangel Arruda. *Materiais didáticos e formação do professor*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/em1/em1txt3.htm> Acesso em 24 Mar 06.

CARVALHO, José Sérgio *et alii*. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 435-445, set./dez. 2004

COLLARES, Darli. *Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar*. Porto Alegre: PPGEdu/UFRGS, 2001. Tese de doutorado

CORTINA, Adela & MARTÍNEZ, Emilio. *Ética*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 6^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREITAG, Barbara. *Piaget: encontros e desencontros*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

FREITAG, Barbara. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. 2^a ed. Campinas: Papyrus, 1992.

FREITAG, Barbara. Transformações nas relações de poder: da intersubjetividade hierárquica à intersubjetividade cooperativa. *Dois pontos*. SL, p.85-93, jul./ago. 1996.

FREITAS, Lia. *A moral na obra de Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez, 2003.

GÓMEZ, Carlos (ed.). *Doce textos fundamentais de la Ética del siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial, 2002.

HATWELL, Yvette. A propósito de las nociones de asimilación e acomodación en los procesos cognitivos. In: AJURIAGUERRA, J., BRESSON, F., INHELDER, B. *Psicología y epistemología genéticas. Temas piagetianos*. Buenos Aires: Proteo, 1970.

INHELDER, Bärbel; BOVET, Magali e SINCLAIR, Hermine. [1974] *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977.

HOSSEINI, Khaled. *O caçador de pipas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

INDURSKY, Freda & FERREIRA, M.Cristina Leandro (orgs.). *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Ed.Unimep, 1996.

KANT, Immanuel. *Fundamentação da metafísica dos costumes e outros escritos*. Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004.

LA TAILLE, Yves de. *Prefácio à edição brasileira*. In: Piaget, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

LA TAILLE, Yves de. *A educação moral: Kant e Piaget*. In: Macedo, Lino (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

LA TAILLE, Yves de. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MACEDO, Lino (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MARTINI, R.M.F. *Ação comunicativa e ação educativa: recuperando o Eros e o Ethos pedagógico*. – Porto Alegre: PPGEdu/UFRGS, 1994. Tese de Doutorado.

MARTINS, Rosângela Borges. *Desenvolvendo competências*. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/desencomp.htm> Acesso em: 24 Fev 2006.

MEKSENAS, Paulo. O lugar da ética no trabalho do (a) professor (a). In: *Revista Espaço Acadêmico*. No 40, setembro de 2004. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/040/40pc_meksenas.htm Acesso em: 17 Jun 2006

MENIN, Maria Suzana de S. Desenvolvimento moral. In: Macedo, Lino (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

NAVA, José Maria. El docente y la ética. In: *La tarea Revista de Educación y Cultura*. Educación transversal, educación para la vida. N.15, junho de 2001. Disponível em: <http://www.latarea.com.mx/articu/articu15/nava15.htm> Acesso em 16 Mar 06

OLIVEIRA, Mário Nogueira de, *A filosofia da educação de Kant e o ensino da virtude*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/26/trabalhos/marionogueiradeoliveira.rtf> Acesso em 02 Jan 2005

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIAGET, J. [1923] *A linguagem e o pensamento da criança*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. [1926] *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Editora Record, s.d .

_____. [1932] *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

_____. [1936] *O nascimento da inteligência na criança*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

_____. [1937] *A construção do real na criança*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Ática, 2001.

_____. [1945] *A formação do símbolo na criança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: LTC ,

1990.

_____. [1948] *Para onde vai a educação?* 8ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olímpio, 1984.

_____. [1965] *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. [1969] *Sabedoria e ilusões da filosofia*. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril, 1978.

_____. [1970] *Psicologia e pedagogia*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

_____. [1972]. Problemas de psicologia genética. In: *Os pensadores*. São Paulo: Abril, 1975.

_____. [1974] *Tomada de consciência*. São Paulo: Melhoramentos, EDUSP, 1977.

_____. [1974b] *Fazer e compreender*. São Paulo: Melhoramentos, EDUSP, 1978.

_____. [1977] *Abstração reflexionante*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Sobre a pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. PETERSEN, P. e WODEHOUSE, H. M. *La nueva educacion moral*. 3ª ed. Buenos Aires: Losada, 1967.

LINCH, Jaqueline Picetti. *Movimentos de exclusão escolar oculta*. Porto Alegre: PPGEdu/UFRGS, 2002. Dissertação de mestrado

Priberam Dicionário on-line. Disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/definir_resultados.aspx> Acesso em: 02/01/2005.

PUIG, Josep Maria. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

UFRGS. *Orientações para elaboração de dissertações e teses*. Porto Alegre: 2000.

VINHA, Telma Pileggi. *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

REYMOND-RIVIER, Berthe Inteligência, afetividade e sociabilidade. In: AJURIAGUERRA, J., BRESSON, F., INHELDER, B. *Psicología y epistemología genéticas*. Temas piagetianos. Buenos Aires: Proteo, 1970.

ROURE, Susie A. G. Concepções de indisciplina escolar e limites do psicologismo na educação. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/T2098105538439.doc Acesso em 05 fev 2008.

TIBA, Içami. *Quem Ama Educa*. 2.^a ed. São Paulo: Editora Gente, 2002.

VILA, E.S. Pedagogia de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Athenea Digital* 6, 47-55. Disponível em <<http://antalya.uab.es/athenea/num6/vila.pdf>> Acesso em: 16 Fev 2006.

WIKIPÉDIA. Desenv. por Wikimedia Foundation. Apresenta conteúdo enciclopédico. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Moral&oldid=1153751>>. Acesso em: 10 Fev 2006.

Anexos



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**

CARTA CONVITE

Caro(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Agradeço antecipadamente sua preciosa colaboração,

Jakeline Alencar Andrade
Doutoranda – PPGEdU/UFRGS

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título: Ética docente: estudo sobre o juízo moral do professor

Objetivo: identificar, através da emissão de juízos morais pelos professores, um conjunto de valores e princípios inerentes à profissão docente.

Responsável: esta pesquisa é desenvolvida pela aluna de doutorado JAKELINE ALENCAR ANDRADE e conta com a orientação da Profª. Dra. ROSA FILIPOZZI MARTINI.

Contato: dúvidas ou esclarecimentos sobre a pesquisa, ligar ou escrever – fone: XXXXXXXX ou jakeline.andrade@bol.com.br

Procedimentos na escola:

- ◆ Observação em sala de aula, recreio, etc.

- ◆ Caracterização da escola
- ◆ Entrevista com professores

Sujeitos da pesquisa: professores do Ensino Básico (Infantil, Fundamental e Médio) e do Ensino Superior da rede pública e privada de ensino no Município de São Paulo.

Benefícios: sua colaboração é de suma importância para a descrição de uma ética docente pautada no efetivo pensamento docente e não somente a partir de decretos e leis distanciados da efetiva prática em sala de aula, do fazer docente.

Como participar: sua colaboração se dará em forma de entrevistas abertas onde haverá a proposição de dilemas e comentários sobre os mesmos. Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. Para isso, precisamos dispor de uma a duas horas.

Compromisso: firmamos com a Instituição e professores o compromisso de total sigilo sobre a identidade daqueles que contribuirão com a pesquisa. Esperamos, também, poder dar um retorno sobre os dados colhidos quando da apresentação dos resultados na defesa da tese, a ser informada à direção da Instituição.

Apoio: Esta pesquisa conta com o apoio financeiro da CAPES.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG n.º _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **Ética docente: estudo sobre o juízo moral do professor**, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora JAKELINE ALENCAR ANDRADE sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer represália ou punição.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

Horários disponíveis para entrevistas:

Fone ou e-mail para contato:

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

SITUAÇÃO 1: princípios morais (metas)

Existe um movimento nos Estados Unidos que prega o ensino nas escolas da teoria do criacionismo ao lado da teoria evolucionista de Darwin. Ao mesmo tempo, as escolas francesas aboliram qualquer tipo manifestação religiosa dentro de suas escolas, primando por um ensino essencialmente laico.

- 1) Qual a sua posição sobre estas discussões?
- 2) Qual o papel da escola hoje?
- 3) Existem princípios inerentes a este papel da escola? Exemplifique.
- 4) O que a escola deve ensinar?

SITUAÇÃO 2: meios empregados (mecanismos)

Segundo o currículo de uma escola, o professor de matemática deve ensinar a seus alunos toda a tabuada de multiplicar, sem deixar de trabalhar alguns valores como a solidariedade e o respeito entre colegas.

- 1) Que procedimento o professor deve utilizar?
- 2) É possível ensinar matemática e valores ao mesmo tempo? Como?
- 3) Se o professor fizer dessa forma que você falou, todos os alunos vão aprender? Por quê?
- 4) Se alguns alunos apresentam dificuldades, o que se deve fazer?
- 5) Como saber se os alunos aprenderam a tabuada?
- 6) Como saber se os alunos aprenderam sobre solidariedade e respeito?

SITUAÇÃO 3: ética de mínimos (virtudes e valores)

a) Mateus encontrou um aparelho eletrônico tocador de mp3 (tipo i-pod) nas dependências do colégio e acabou contanto para vários colegas. No entanto, aparecem na escola os pais de Rafael, aluno que se ausentou às pressas da escola por causa de um desmaio e perdeu seu aparelho. Os pais cobram da escola uma ação para que se encontre tal aparelho, que custou

muito caro.

- 1) Os dois alunos são da sua turma e você sabe do ocorrido. O que você faz?
- 2) Os pais têm o direito de exigir uma solução da escola?
- 3) A família de Mateus passa por situações financeiras difíceis e ele vendeu o aparelho para ajudar nas despesas de casa. Mateus agiu corretamente? Como você julgaria a ação de Mateus?

b) Uma aluna chamada Sarah fica sempre pelos cantos, evita falar e mantém o rosto escondido com o cabelo. Por mais que o professor e também alguns colegas procurem conversar, ela não se deixa envolver com qualquer tipo de atividade. Um dia na saída da escola, outra aluna chama sua atenção para Sarah e um senhor de cabelo grisalho se dirigindo para um carro preto de vidros escuros. Antes de abrir a porta do carro, o senhor dá sinais de intimidade com a garota.

- 1) O que um professor deve fazer?
- 2) O que você faria?
- 3) Nesse caso, o professor ignorou o fato e continuou a ministrar suas aulas normalmente. Você acha que sua ação foi correta ou não? Por quê?

SITUAÇÃO 4: exigências morais e valores próprios à educação (moral cívica)

a) Veja esta notícia:

“Aluno agride professora dentro da sala de aula em Mirassolândia

Na noite da última segunda-feira, uma professora foi agredida por um aluno na Escola Estadual Joaquim Mendes Pequeto, em Mirassolândia (468 quilômetros a Noroeste da Capital). O aluno, de 16 anos, entrou na sala para discutir com um colega.

Ao ver a discussão, a professora tentou intervir e o jovem a acertou na cabeça com uma carteira escolar. Ela sofreu um corte e foi encaminhada para o Pronto Socorro da cidade. No ferimento, ela levou três pontos. O aluno fugiu da escola após a agressão e foi levado à delegacia no dia seguinte. Foi entregue aos seus responsáveis e espera a decisão

- 1) Comente a notícia?
- 2) Por que a notícia chama a atenção?
- 3) Haveria diferença no fato ocorrido se o adulto em questão não fosse professor?
- 4) O professor agiu corretamente? Por quê?
- 5) E se ao invés de intervir, o professor tivesse utilizado a força, empurrando os alunos que brigavam?

b) Durante a aplicação de uma de prova, o professor descobre que alguns alunos tiveram acesso à prova. Toda a turma parece saber do fato, mas apenas três ou quatro possuem uma cópia. O professor questiona a turma e cancela a prova. Resolve punir toda a turma já que os culpados não foram delatados.

- 1) O professor foi justo com os alunos? Justifique.
- 2) Como você agiria?
- 3) Você acha que os alunos deveriam apontar os culpados se soubessem? Por quê?
- 4) Se apenas um aluno resolvesse delatar os culpados, deveria ser poupado da punição? Por quê?

c) Um grupo de alunos da 6^a série se organizou e pediu uma audiência com a direção da escola. Eles enumeraram uma série de regras e procedimentos da escola e de alguns professores e gostariam de discuti-las. Alguns exemplos: recreio de apenas 20 minutos; proibição do uso de boné e mascar chiclete em sala de aula; uso do uniforme; entrar no meio das aulas; realização de provas; etc.

- 1) Como deve proceder a direção da escola?
- 2) Se esse movimento acontece dentro de sua sala de aula. Como você reage?
- 3) Como você vê as reivindicações dos alunos?

SITUAÇÃO 5: construção de valores (moral crítica universal)

a) Existe um programa nos Estados Unidos que foi adaptado para o Brasil e se chama “The Nanny” (A super babá). Ele trata especificamente de pais que perderam o controle sobre a educação dos filhos e suas vidas, assim como a dos filhos, passam por uma situação de caos familiar. A super babá é chamada e orienta a família durante uma semana para organizar-se de acordo com regras e dicas de comportamento impostas pela babá tanto às crianças como aos pais.

- 1) Como você acha que uma família chega a este nível de caos familiar?
- 2) As crianças hoje são diferentes das crianças de uma ou duas décadas atrás? Por quê?
- 3) O que fez as crianças mudarem?
- 4) Qual a participação da escola no perfil da criança de hoje?